

A GEOGRAFIA EM ESCOLAS DO CAMPO

**CONTRIBUIÇÕES À LEITURA DA GEOGRAFIA
ESCOLAR NO CEARÁ**

**Presidente da República**

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Victor Godoy Veiga

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC****Reitor**

Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-Reitor

Prof. José Glauco Lobo Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Almir Bittencourt da Silva

**IMPrensa UNIVERSITÁRIA****Diretor**

Joaquim Melo de Albuquerque

CONSELHO EDITORIAL DA UFC**Presidente**

Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto

Conselheiros

Joaquim Melo de Albuquerque

José Edmar da Silva Ribeiro

Felipe Ferreira da Silva

Maria Pinheiro Pessoa de Andrade

Profª. Ana Fátima Carvalho Fernandes

Prof. Guilherme Diniz Irffi

Prof. Paulo Rogério Faustino Matos

Profª. Sueli Maria de Araújo Cavalcante

COLEÇÃO ESTUDOS GEOGRÁFICOS**Conselho Editorial****Presidente**

Prof. Eustógio Wanderley Correia Dantas

Conselheiros

Prof. Ana Fani Alessandri Carlos

Prof. Antônio Jeovah de Andrade Meireles

Prof. Christian Dennys Oliveira

Prof. Edson Vicente da Silva

Prof. Francisco Mendonça

Prof. Hérvé Théry

Prof. Jordi Serra i Raventos

Prof. José Borzacchiello da Silva

Prof. Jean-Pierre Peulvast

Profª. Maria Elisa Zanella

Alexandra Maria de Oliveira

A GEOGRAFIA EM ESCOLAS DO CAMPO

CONTRIBUIÇÕES À LEITURA DA GEOGRAFIA
ESCOLAR NO CEARÁ



Fortaleza
2022

A Geografia em Escolas do Campo: Contribuições à leitura da Geografia escolar no Ceará

Copyright © 2022 by Alexandra Maria de Oliveira

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Yvantelmack Dantas

Normalização bibliográfica

Marilzete Melo Nascimento

Programação visual

Victor Alencar / Frank Bezerra

Diagramação

Frank Bezerra

Capa

Heron Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Marilzete Melo Nascimento CRB 3/1135

O48g Oliveira, Alexandra Maria de.

A Geografia em escolas do campo [livro eletrônico] : contribuições à leitura da geografia escolar no Ceará / Alexandra Maria de Oliveira. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2022.

3.133 kb : il. color. ; PDF

ISBN: 978-85-7485-390-1

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Escolas no campo. 3. Movimentos socioterritoriais. I. Título.

CDD 910.7

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	11
A ESCOLA CAMPONESA NA ALTERNÂNCIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA	31
CONSTRUINDO SABERES E CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS COM PROFESSORES EM SERVIÇO NAS ESCOLAS DO CAMPO	60
REFERÊNCIAS	92
A AUTORA	102

INTRODUÇÃO

A Geografia tem papel relevante no entendimento dos processos que envolvem a formação socioterritorial do povo do campo. O reconhecimento da prática discente e docente com a disciplina no mundo da escola camponesa tem possibilitado um repensar sobre nossa prática pedagógica com a formação de professores.

A escola do campo é produto da luta camponesa pela terra, da articulação dos movimentos sociais do campo com a sociedade civil e do reconhecimento de uma dívida pública do Estado brasileiro com as populações do campo. A escola do campo está vinculada aos interesses dos camponeses e se posiciona a favor de um projeto de desenvolvimento popular para o campo.

O ensino de Geografia vem somar, ao contribuir com os demais componentes curriculares, para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, em constante transformação. Cabe à Geografia a construção de uma leitura de realidade que envolva a relação entre sociedade e natureza. A Geografia deve levar o aluno a compreender “[...] o espaço produzido pela sociedade atual, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (OLIVEIRA, 1994, p. 142). Nessa leitura, a apropriação da natureza se dá pelo trabalho, que é um ato social que se estabelece na relação entre sociedade e natureza. Portanto, é

fundamental o entendimento da sociedade para se compreender a natureza, já que esta última é apropriada historicamente.

A Geografia, como disciplina escolar, também deve “[...] ajudar [os sujeitos escolares] a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (CAVALCANTI, 1998, p. 24). O importante é possibilitar aos sujeitos a reflexão sobre fatos, processos, acontecimentos e fenômenos enquanto constituídos de múltiplos determinantes e múltiplas explicações, entre as quais se encontra a espacial. A vida de bairro, da cidade, da comunidade ou do assentamento rural poderá ser mais efetiva se, na prática, professores e alunos conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica.

Dessa forma, observamos que a Geografia tem um campo teórico capaz de dar conta da explicação das relações entre sociedade e natureza e das conflitualidades e resistências resultantes das relações sociais. O território camponês¹ é, portanto, espaço de vida e moradia, precisa ser compreendido, analisado e interpretado na sua especificidade.

Este livro tem a preocupação de revelar a Geografia escolar presente em escolas do campo; mostrar como educadores e educandos desenvolvem, intencionalmente, estratégias de gestão e organização, com a “pedagogia do movimento” (CALDART, 2004), que tem por princípio a relação entre educação e trabalho. No processo, o diálogo, também, se faz com a pedagogia construtivista que tem por princípio o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do caráter propositivo do educando no processo de ensino e aprendizagem.

O livro é resultado do convite constante dos movimentos sociais para se fazerem presentes em nossas pesquisas e da luta pelo acesso à educação de qualidade com escolas de Ensino Fundamental nos assentamentos e acampamentos; alfabetização de jovens e adultos; escolas de Ensino Médio nos assentamentos rurais e acesso à universidade pública são as demandas apontadas.

¹ Território camponês “entendido como *fração* ou como *unidade* é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade” (CALDART *et al.*, 2012, p. 746, grifos do autor).

A Universidade vem democratizando-se a partir de ações afirmativas decorrentes de lutas sociais e conquistas de espaços de direitos previstos na Constituição Federal de 1988² e reafirmada no Plano Nacional de Educação (2001/2004).³ Algo fundamental para que a Universidade inserisse a extensão, de vez, como parte substancial de seu papel estratégico na sociedade ao desenvolver ensino e pesquisa.

Na perspectiva de valorização da função social da universidade como espaço de acolhida, produção e desenvolvimento de saberes na sociedade moderna, desde os anos noventa do século XX, a Universidade Federal do Ceará (UFC) via Pró-reitora de Extensão (PREX) fortalece frentes intelectuais que estabelecem de forma contínua uma agenda política, voltada, intencionalmente, para ampliar o diálogo sobre direitos humanos, justiça social, meio ambiente e educação entre outros temas. As comunidades rurais e urbanas são os espaços de interação, diálogo e produção de saberes fundamentais para a repensar as práticas de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas.

Os resultados apontam, por um lado, a inserção, cada vez mais frequente, de temas dialogados, conteúdos didáticos, procedimentos metodológicos e diversidade de grupos sociais em nossos encontros, pesquisas e salas de aula, portanto, em nossas universidades. Por outro lado, nas palavras dos sujeitos sociais, a universidade se constitui como um “importante espaço de formação para a juventude do Ceará, principalmente na atual conjuntura. Precisamos estar organizados para contrapor os avanços do capital e estarmos em luta permanente”.⁴

² Constituição Federal de 1988. Ver: BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 nov. 2021.

³ Plano Nacional de Educação. Ver: BRASIL. *Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 6 nov. 2021.

⁴ Coletivo de Juventude do MST Ceará. Ver: OLIVEIRA, A. No Ceará, MST realiza XV Encontro Estadual da Juventude Sem Terra. Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2019/06/19/no-ceara-mst-realiza-xv-encontro-estadual-da-juventude-sem-terra>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Neste livro, considera-se de grande relevância a produção do conhecimento e a experiência desenvolvida pela autora, em sua trajetória como professora e pesquisadora no diálogo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Diálogos fundamentais na construção de leitura sobre a realidade socioespacial e o aprofundamento dos estudos sobre os movimentos socioterritoriais de luta pela terra; formação de professores(as) e ensino de Geografia no Brasil.

Os textos aqui apresentados foram escritos na trajetória de minha formação. Uma formação que teve a oportunidade de desenvolver pesquisa no diálogo com o ensino e a extensão. No processo, o olhar para o campo da geografia agrária foi o caminho para revelar um campo contemporâneo e repleto de singularidades. Para Martins (2004/2005, p. 33) “um campo onde a diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença”.

O Plano Nacional de Educação (2014/2024)⁵ proposto pelo governo tem encaminhado a proposta de curricularização da extensão, uma inovação necessária no ensino da graduação, mas já realizada por muitas das frentes de intelectuais envolvidos com coletivos sociais na cidade e no campo. Estamos trabalhando por uma educação mais inclusiva e contextualizada com a realidade dos sujeitos sociais. O ensino tradicional, sem pesquisa e extensão, está fadado ao fracasso. Os alunos em geral estão distantes de uma escola conteudista. E, por isso, o ensino de Geografia moderno precisa conhecer a realidade do educando, integrar com seus problemas socioambientais e caminhar no sentido de propor soluções em conjunto para os problemas apresentados na sociedade moderna.

Os textos aqui reunidos são resultados do envolvimento da autora com a prática docente com pesquisa, ensino e extensão. São todos textos escritos na busca de argumentar sobre a importância de considerarmos a

⁵ Plano Nacional de Educação. BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 nov. 2021.

geografia escolar como um campo de produção do conhecimento geográfico. Cada um tem seu espaço e tempo de pesquisa e produção, procurei deixá-los na forma original, porque acredito que também revelam a importância de se entender nossa formação como algo inconcluso, ou seja, em elaboração constante. Aqui vale ressaltar o universo maior de pessoas envolvidas na produção intelectual, desde os sujeitos envolvidos nas escolas-campo até nossos graduandos e colegas que nos ajudam a avançar na prática de ensino de Geografia.

O primeiro texto foi escrito por solicitação da comissão organizadora do XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, realizado em Belo Horizonte (Minas Gerais) em 2017. O segundo faz parte das discussões sobre a pedagogia da alternância desenvolvida pela Comissão Pastoral da Terra no Ceará e foi apresentado na Mercator – Revista do Departamento de Geografia da UFC n. 27 ano 2013. O terceiro foi apresentado no Boletim Goiano de Geografia n. 2 ano 2010.

Por fim, acredito que, conforme Arroyo (2019), registrar a história de politização da luta pelo direito à educação, desenvolvida pelos povos do campo, torna-se um ato político necessário aos docentes-educadores, que, muitas vezes, são responsáveis por vidas consideradas ameaçadas em tempos de autoritarismo no Brasil.

ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) ⁶

INTRODUÇÃO

A concepção de educação presente em documentos oficiais que orientam a formação docente no país continua atrelando essa formação à necessidade de resolver problemas pontuais da escola como, por exemplo, baixar índices de evasão escolar ou elevar uma suposta baixa qualidade do ensino na escola pública. Na contramão, pesquisas e análises destacam a diversidade de práticas educativas presentes em escolas do campo que parecem ter superado problemas pontuais de leitura, e caminhado no sentido de valorizar educandos e educadores que revelam um profundo apreço pela educação e uma disseminada vontade de aprender com criatividade. Nesse contexto, a formação e o trabalho docente passam por um conjunto de tensões decorrentes dos contrastes entre os documentos oficiais e a diversidade da realidade brasileira.

Conforme Arroyo (2010, p. 480), as políticas públicas oficiais têm favorecido “uma formação docente para resultados discentes. Uma visão fechada, instrumentalista de formação”. O que se tem como novidade na formação docente tem sido a contribuição dos movimentos sociais do campo e suas políticas e ações de formação docente.

As leituras sobre a realidade escolar, muitas vezes pautadas na dualidade dos fenômenos sociopolítico, econômico e culturais, “refletem

⁶ Texto escrito em 2017, para o XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG).

interesses defendidos quase sempre pelas elites de um país e que podem se apresentar mais ou menos autoritários dependendo das forças sociais em jogo” (PONTUSCHKA, 2006, p. 269). Isso representa uma visão restrita de educação que tende a desenvolver visões restritas de currículos e leituras de mundo.

Nesse contexto, o currículo reproduz ideologias necessárias à manutenção do *status quo*, propagando os valores de uma minoria detentora da hegemonia econômica, política e cultural, resultando na subalternização de culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários. Dessa maneira, a escola se apresenta como território de disputas políticas, de controle social e de legitimação de poder, no interior dos estados nacionais modernos.

O entendimento dessa dimensão territorial da educação fez com que os movimentos sociais do campo lutassem para construir um modelo educacional contra-hegemônico, no qual a perspectiva histórica, política e cultural das classes subalternizadas fossem prioridade na formação política e intelectual de docentes e da juventude camponesa.

A desconstrução da história tradicional se faz necessária para que possamos compreender a complexidade que compõe a realidade dos povos do campo e tenhamos a possibilidade de reconceituá-la, dando voz e força para homens e mulheres que, em meio a tanta precariedade, resistem às opressões cotidianas e aprendem a superar as limitações em comunidade, com diálogo, solidariedade e comunhão. Na trajetória, as representações camponesas e os movimentos sociais do campo colocaram como prioridade em suas lutas professores do campo nas escolas do campo.

Contudo, a construção da educação do campo não se encerra na reprodução de saberes e práticas contextualizadas com as vivências dos povos do campo. Há uma preocupação, por parte do coletivo de educadores, trabalhadores e jovens, de formar docentes que façam de suas práticas pedagógicas uma prática de engajamento político. Daí, nasce uma das prioridades: criar mecanismos próprios de formação de educadores(as) docentes com afinidade e conhecimento da realidade dos povos do campo ou, ainda, “a formação de militantes-educadores(as) dos diversos movimentos” (ARROYO, 2010, p. 479).

Nesse sentido, o presente artigo tem o objetivo de analisar a formação (saber social) dos educadores em escolas do campo, em específico do professor de Geografia, pondo em perspectiva os desafios que permeiam a produção de conhecimentos e de aprendizagens significativas na educação contextualizada.

Parte-se da perspectiva da formação docente, pois acredita-se que os saberes de um professor devem ser dinâmicos e retratar a materialidade da realidade social onde atua, com temporalidades e territorialidades diversas, provenientes de múltiplas naturezas (TARDIF, 2012). Assim, o panorama educacional ensejado pelo movimento de educação do campo tem como premissa a ideia do respeito à pluralidade dos conhecimentos, o resguardo da memória coletiva e, ainda, o questionamento de determinações trazidas nos “pacotes” educacionais, nos currículos escolares e nos livros didáticos sobre o que é considerado conhecimento.

A escolha do percurso levou à necessária compreensão de três dimensões essenciais: o modelo de escola, o saber geográfico e os saberes de experiência do educador. E, sobretudo, de como essa tríade configurada em um termo – educação contextualizada – está a serviço da construção de uma perspectiva de mundo no qual aqueles que, historicamente, estiveram à margem, os camponeses, tornam-se protagonistas de suas próprias histórias.

Para a realização da investigação, optou-se por um estudo transversal em escolas camponesas que têm por base a pedagogia da alternância de abrangência mundial com as Escolas Famílias Agrícolas (BORGES *et al.*, 2012). A escolha não se deu de forma aleatória, haja vista tais experiências escolares estarem promovendo a valorização e a permanência de jovens com perspectiva de vida no campo (MARINHO, 2016). Essas experiências, portanto, estão acontecendo como resultado do protagonismo camponês e têm como princípios básicos uma educação integral e emancipatória, aliada ao desenvolvimento local sustentável. A pedagogia da alternância tem no Brasil sua gênese aliada à “influência das igrejas cristãs reunidas na CPT” (RIBEIRO, 2010, p. 317) e, no Ceará, está aliada ao diálogo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) com o povo do campo,

tendo como “inspirador principal Paulo Freire e sua metodologia para superar a opressão, tendo sempre o povo do campo como agente insubstituível de sua própria formação” (FRAGOSO; SANTOS; GONÇALVES, 2005, p. 45).

Assim, pode-se constatar que o campo brasileiro tem estabelecido de forma regular (desde meados do século XX) um dinamismo na luta por terra, direitos, justiça e cidadania no campo. A novidade foi que as mobilizações após os anos 90 favoreceram diálogos entre os coletivos de educação e a Secretaria de Educação do Ceará o que garantiu a instalação das primeiras escolas de Ensino Médio do campo. Eis algumas escolas em destaque que foram forjadas pelos camponeses na luta por vida digna com sustentabilidade no campo: Escola Família Agrícola (EFA) D. Fragoso, na comunidade Santa Cruz, município de Independência; a Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, localizada no Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa, ambas no Sertão dos Inhamuns; e a Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, localizada no Assentamento 25 de Maio em Madalena, no sertão central cearense.

Cientes de que o currículo hegemônico das escolas rurais não daria conta da formação contextualizada dos jovens do campo, foram criados componentes curriculares relacionados à realidade social, política e organizacional da vida no campo. As propostas pedagógicas das escolas têm se empenhado em formar cidadãos comprometidos com as causas sociais, além de cultivar valores como solidariedade, companheirismo, compromisso e responsabilidade, inclusive com o meio ambiente. Assim, os projetos e atividades ocorridos nas disciplinas procuram discutir a questão da convivência com o semiárido, mobilizando esse conhecimento a partir de práticas agroecológicas que venham a contribuir com a humanização e o bem-viver dos povos do campo e com uma formação profissional para os filhos de famílias camponesas.

No processo de ensino e aprendizagem temos o papel dos educadores – ou monitores, como são chamados na EFA – e sua afinidade e conhecimento sobre a realidade onde atuam. Neste ponto, nossa investigação voltou-se para a compreensão de um ofício que não se

inicia nem se encerra em sala de aula, mas transborda estes limites e dá possibilidades de fato e de direito para o exercício de uma práxis educativa e política, instigando o lado “intelectual transformador” (GIROUX, 1997) destes docentes.

Nesta tessitura, o fio que interligou nossa investigação foi o da interpretação de qual saber geográfico este(a) educador(a) tem construído juntamente com seus educandos, dentro e fora de sala de aula, para compreender a dinâmica espacial do campo. Percorremos as práticas didático-pedagógicas de docentes em serviço pelo emaranhado das relações que as compõem, a fim de encontrarmos os nós que as mantêm coesas à proposta de uma educação libertadora.

Destarte, aproximamo-nos das leituras sobre Educação do Campo, a partir de Caldart (2008), Arroyo (2010), Fernandes (2011, 2012); sobre formação e saberes docentes, com Demo (2011), Giroux (1997), Tardif (2012) e Therrien (1993); e ensino de Geografia, sobre o olhar de Cavalcanti (1998), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Callai (2003). Dentre outras leituras que nos deram suporte para compreendermos a realidade a ser investigada, temos as literaturas sobre o espaço agrário e os sujeitos que configuram este espaço, os camponeses. Para efetivação da pesquisa foi necessária a realização de observações do núcleo escolar, a interação e vivência com aqueles que constroem as escolas do campo como educandos, educadores e funcionários, além do acesso a documentos oficiais escolares, rodas de conversas e aplicação de entrevistas e questionários.

O CONTEXTO ESPECÍFICO DA ESCOLA DO CAMPO

O campo brasileiro tem estabelecido de forma regular um dinamismo na luta por direitos, mostrando sua identidade e cultura, seus valores e sua organização política, tendo como principais representações a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (Fetag), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os Movimentos Indígenas, entre outros.

Conforme Fernandes (1996), a consolidação desses movimentos sociais passou por princípios, organicidade, formas de ações que são recriadas e que se apresentam em uma nova configuração de protestos e no debate sobre as alternativas de desenvolvimento rural a favor dos povos do campo. A presença marcante dos sem-terra em rede nacional e internacional reivindicando não apenas ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos, incomoda a elite brasileira.

Ao analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e os cursos de formação com os jovens do campo no Ceará, Diniz (2002), Carvalho (2006) e Oliveira, Sampaio e Alencar (2013) reafirmaram o fato de os movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação passarem a reivindicar, de forma expressiva a partir de meados da década de 1990, junto ao governo estadual e federal, uma política educacional pública que viesse atender as necessidades dos povos do campo. No estado, a luta por uma vida digna e educação de qualidade para as crianças e os jovens do campo se manteve com mobilizações e marchas de Sem-terra em Fortaleza, fechamento de rodovias, ocupações de prédios públicos, criação de encontros, congressos, cursos de formação sobre a realidade brasileira e feiras agroecológicas presentes nas cidades do interior entre outros eventos. Para muitos desses camponeses “a luta do campo se conquista na cidade”. Isso acontece porque, conforme Oliveira (1995, p. 283), no processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção no campo brasileiro “cidade e campo vão unindo-se dialeticamente, quer no processo produtivo, quer no processo de luta”.

Esta relação dialética também perpassa os modelos de educação presentes no campo. Podemos encontrar, o modelo de educação hegemônico pautado na homogeneização dos processos e conhecimentos formais e que muitas vezes privilegia os interesses das classes dominantes. No reverso, encontramos o modelo de educação popular contextualizada e dialogada nos coletivos de educação que privilegia a luta por uma vida digna e a diversidade dos povos do campo.

Roseli Salete Caldart (2008) nos elucida as condições reais que insurgiu este modelo contra-hegemônico de educação:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Representando a luta e o protagonismo dos povos do campo, este modelo de educação tem como princípio a resistência e o fortalecimento das culturas camponesas, de seus saberes, de sua memória e que tenha, conforme Mészáros (2008, p. 12) a “função de transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

A proposta de Educação do Campo tem seu início com a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, em 1998, resultando na construção de duas “Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo”, em 1998 e 2004, cujo objetivo maior era “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22). Destes debates entre movimentos sociais, entidades religiosas e centros acadêmicos foi gerado e aprovado o parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estas diretrizes normatizam e reconhecem legalmente a criação de diversos modelos de escola com um currículo que atenda à especificidade do campo e ao público a que se destina: educandos que dividem os estudos com o labor da roça, diminuindo, desta forma, o número de jovens fora da escola.

No Ceará, temos fundado há mais de uma década experiências singulares de educação do campo, entre elas podemos citar: a Escola Família Agrícola Dom Frágoso (2002), a Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira no Assentamento 25 de Maio em Madalena (2009) e a Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes (2010). Ambas localizadas na região conhecida como mesorregião geográfica dos sertões cearenses, inserida nas unidades geoambientais compreendidas

pela depressão sertaneja e pelas serras cristalinas semiáridas. A vegetação predominante é a caatinga arbustiva aberta caducifólia e subcaducifólia, o clima é o tropical quente semiárido, com chuvas irregulares, precipitação média anual menor que 700mm e período chuvoso concentrado entre os meses de fevereiro e abril.

De acordo com Oliveira e Pereira (2011), a presença de *Luvissolos* revela, nessa região, solos com fertilidade natural alta. Associam-se a estes os *Planossolos* com processos de salinização; portanto, as limitações naturais de uso dos solos nessa região devem-se, principalmente, à deficiência de água, à presença de sódio (salinização), à susceptibilidade erosiva e à presença de pedregosidade. As condições geoambientais do semiárido são consideradas um grande desafio no trabalho docente nas escolas do campo. Estamos no sexto ano de seca (2011-2017) e a falta de chuva ou água para o plantio tanto das famílias camponesas como nas unidades produtivas das escolas é um desafio presente no cotidiano das comunidades e que se estende para a prática docente. No processo o trabalho pedagógico vai se adequando e se aperfeiçoando, ora contornado a falta de água com a redução de unidades produtivas como as hortas didáticas e as mandalas; ora a introdução de conhecimentos em “novas” tecnologias sociais como o projeto bioágua que aproveita a água usada na escola para irrigar hortaliças e fruteiras.

A presença das escolas do campo nos sertões cearenses também carrega outras significações. Conforme Oliveira (2013, 2015) essa é uma região sempre marcada por relações sociais de exploração do trabalho e sujeição camponesa, na qual a estrutura fundiária historicamente revela, de um lado, grandes proprietários com terras improdutivas que, mesmo assim, geram renda capitalizada e, por outro lado, camponeses sem terra que buscam na posse da terra o trabalho e a produção de alimentos. Nessa trajetória, questões como cativo, sujeição, violência e expropriação aparecem na base da acumulação capitalista desenvolvida no campo cearense.

As escolas do campo estão reduzindo o êxodo rural da juventude, revelando potencialidades presentes no campo e suprimindo a ausência de

uma escola contextualizada com as condições socioambientais em que se encontra a juventude camponesa e, para isso, trabalham com educadores que se empenham na construção da educação popular como um caminho de valorização da cultura, do trabalho e da vida nas comunidades e nos assentamentos rurais.

Nas escolas o ensino técnico está integrado ao Ensino Médio, formando jovens filhos de famílias camponesas em técnicos agropecuários para atuarem junto às comunidades de origem e em assentamentos de reforma agrária. Para a profa. I. B., a expectativa é que os estudantes, após a formação, possam desenvolver o trabalho nas comunidades: “Os educandos devem ser transformadores nas suas comunidades, trabalhando na perspectiva da sustentabilidade econômica, política e social. É para viver, e não sobreviver no campo”.⁷ Assim, os jovens carregam o desafio de reafirmar a cultura camponesa através de inovações em tecnologias sociais e práticas de convivência com o semiárido, tendo a comunidade como espaço de interações sociais, políticas, econômicas e humanitárias, de forma a garantir, portanto, a autonomia familiar sobre o que e como produzir na terra.

Esta formação é resultado dos diferentes tempos-espaços que os educandos e os educadores vivenciam (tempo-escola e tempo-comunidade), característico do modelo pedagógico da alternância. As escolas possuem instrumentos metodológicos específicos para executar o plano de formação, tais como: plano de estudo, caderno de síntese da realidade do aluno, visitas de estudo, intervenções externas, caderno de acompanhamento da alternância do aluno e o projeto profissional do jovem, para citar alguns.

Além dos conteúdos de base nacional e os de base técnica, os educadores contam com instrumentos didático-pedagógicos bastante valorizados na Pedagogia da Alternância – os conteúdos vivenciais – que os auxiliam no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas, com as famílias e nas comunidades. A seleção dos conteúdos está focada em temas geradores, presentes na pedagogia freiriana, que

⁷ Dados da entrevista realizada na EFA D. Frágoso, Independência, Ceará, em 5 maio de 2011.

são estudados no período letivo a partir de quatro módulos. Por exemplo, em um ano o primeiro módulo foi o semiárido brasileiro, no qual se mostra a região e suas singularidades climáticas. O segundo aprofunda a falta e a busca da água no sertão. No terceiro é destacada a agricultura familiar, com suas produções e benefícios; e, por último, cultura, etnia e gênero.

Em uma das aulas de Geografia, que teve como tema gerador: *Conviver com o semiárido*, a professora desenvolveu sua aula no plano de estudo: *As sementes da minha comunidade*, com a turma da 2ª série do Ensino Médio, que possuía 30 estudantes de 25 diferentes comunidades. Na sala de aula, os estudantes socializaram atividades desenvolvidas em suas comunidades a partir das questões: *Quais as sementes mais plantadas na minha comunidade, antigamente e hoje? O que não é mais cultivado? Por quê?* Essas informações foram colhidas no tempo-comunidade e anotadas nos cadernos de síntese da realidade dos educandos. Posteriormente, no tempo-escola os educandos socializam as descobertas e trocam sementes na escola. Foi percebido que o desenvolvimento e o domínio da linguagem oral e escrita e de outras formas de expressão se constituem em dimensões do processo de avaliação.

De acordo com Freire (2001), o aprendizado da leitura e da escrita, na construção do processo de expressividade, não terá significado real se se faz através da repetição mecânica de sílabas. Esse aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio da formação vocabular, o educando vai percebendo o sentido da linguagem. Quando ele vai percebendo a relação entre linguagem, pensamento e realidade. A transformação da realidade, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão.

A linguagem vai ganhando sentido no processo de ensinar e aprender, ação e reflexão sobre sua realidade. Para os latifundiários as terras onde estão assentadas as escolas foi espaço de exploração do trabalho camponês. Para os camponeses onde antes existia o cativoiro, hoje, existe a escola, espaço de diálogo e de possibilidades para filhos de trabalhadores do campo. As escolas do campo têm

transformado a estrutura do latifúndio, e isso tem resultado na elucidação de diferentes formas e linguagens de compreensão da realidade e de suas contradições.

Diante deste cotidiano escolar, para Pinto e Oliveira (2014), o (re)inventar pedagógico do docente que atua na escola do campo, através da sua práxis política e educativa, vem agregar na formação do docente e no seu papel em diferentes tempos e espaços. Já para pensarmos o ensino e a formação do professor de Geografia, destacamos a contribuição desta ciência para o desvelar das contradições que marcam o espaço agrário como resultado do desenvolvimento da sociedade moderna.

A ESPECIFICIDADE NA FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) DO CAMPO

A proposta de investigação dos múltiplos espaços de formação e do exercício docente nas escolas do campo foi um desafio que surgiu na medida em que íamos vivenciando a dinâmica escolar a cada estágio de vivência realizado. Nesta construção, as místicas, a realização dos trabalhos em campo do alunado sempre sob o olhar atento de um professor, os debates em sala de aula e nos momentos de lazer, se revelaram como um fragmento do cotidiano docente na construção de saberes, que não se encontram apartados da realidade.

Segundo Tardif (2012, p. 11),

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

Entre idas e vindas, percebe-se que o principal desafio profissional dos educadores perpassa um processo dinâmico de educação multifacetada, que envolve sua participação nos coletivos de luta e de representações camponesas, passando pelo trabalho com a produção

agropecuária de suas famílias e pela formação continuada, com objetivo uno e claro: manter viva a concepção de uma educação popular compromissada com um projeto contra hegemônico de desenvolvimento do campo e a favor dos camponeses.

Nas escolas, a gestão pedagógica é feita por coletivos formados por educadores, educandos e comunidade que, diariamente, discutem ações no sentido de garantir condições dignas de trabalho, escolas com espaços de estudo, laboratórios, unidades produtivas, quadras de esportes, material pedagógico e o desenvolvimento de leituras e saberes alternativos. Essa é uma opção que nega a educação bancária e coloca para o docente um outro desafio: preparar os educandos para alcançarem êxitos nas avaliações externas e, ainda, garantir a formação continuada dos educadores. Para isso, contam com “negociações com instituições de ensino superior para a oferta de cursos de especialização em educação contextualizada” (IRMÃ H. S., 2011 *apud* CLAUDINO, 2011).

Os educadores, em sua maioria, têm origem camponesa e experiência em atividades como roçados de milho e feijão, quintais produtivos, criatório de suínos, caprinos, ovinos, apicultura e produção de forragem. Estão vinculados a movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM) ou a representações camponesas como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Rede de Educação Cidadã (Recid). De acordo com a coordenadora da escola Florestan Fernandes, mesmo com as dificuldades de salinização dos solos e a falta de água, “temos nossos quintais produtivos que contêm plantas frutíferas, medicinais, produzindo através da agroecologia, pois temos uma preocupação com o meio ambiente” (informação verbal).⁸ E, ainda, “participamos das discussões do assentamento, fazemos parte da coordenação e dos grupos da capela, temos contribuído na direção da cooperativa. Mas não se organizamos ainda ao ponto de termos um grupo só de mulheres” (*sic*) (informação verbal).⁹

⁸ Dados da entrevista realizada na Escola Florestan Fernandes em Monsenhor Tabosa, Ceará, em abril de 2017.

⁹ *Idem*.

Nesse contexto, os educadores conhecem de perto a realidade na qual atuam, ou seja, o campo não surge somente como local de trabalho, mas de identificação, de interação e de transformação social. “Estudantes e monitores que passam pela experiência de uma escola família agrícola mudam suas concepções de vida. É uma aprendizagem, um crescimento espiritual, uma mudança de vida” (informação verbal).¹⁰ Para a comunidade, a escola é a extensão da casa e a educação do campo uma conquista dos camponeses que tem sido cultivada com orgulho pelas famílias.

Com base na experiência dos docentes que atuam nas escolas, foi possível compreender que suas práticas didático-pedagógicas se estabelecem em face dos desafios e das dificuldades de se revelar a sua função social na realidade do semiárido cearense. Um dos fatos que muito pesa nessa formação é o professor ser também um pesquisador. É indiscutível a importância da pesquisa no ofício docente como núcleo político de atuação social consciente (DEMO, 2011) e na construção de um saber socialmente útil, voltado para o contexto educacional, tanto dos educandos quanto dos educadores. Saber social este que, segundo Grzybowski, (1983, p. 8 *apud* Therrien, 1993, p. 47), abarca um

conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de interesses. Trata-se do saber que identifica e unifica uma classe social, dá-lhe elementos para se inserir em uma estrutura de relações sociais de produção, para avaliar de tais relações e, enfim, trata-se de um saber instrumento de organização e de luta.

Nos diálogos estabelecidos com os educadores, o processo de ensino e aprendizagem se mostrou desafiador, como se pode constatar nas suas falas, seja pela necessária busca “de novas ferramentas para uma melhor contextualização dos conteúdos teóricos e práticos”

¹⁰ Dados da entrevista realizada na EFA D. Fragoso, em Independência, Ceará, em abril de 2013.

(informação verbal),¹¹ conforme o professor F. R. ou mesmo pelo “saber lidar com jovens de realidades e culturas tão diferentes” (informação verbal),¹² segundo o professor K. S. Além disso, é um trabalho intenso já que muitos docentes praticamente moram na escola e isso acontece “porque a dinâmica da alternância é muito exigente” (informação verbal).¹³

A pesquisa também revelou a importância do desenvolvimento da capacidade de produção acadêmica por parte dos docentes. No diálogo com os movimentos sociais, as representações camponesas, os coletivos de jovens e as comunidades, “os trabalhadores estão percebendo que o conhecimento socialmente acumulado fez e faz diferença em suas vidas” (LERRER, 2012, p. 467). Essa é uma novidade contida na modernidade através da qual se revelam “os novos camponeses” (BARTRA, 2011). Nesse contexto, o trabalhador rural não é mais aquele dito analfabeto, passivo, à espera do professor que vai educá-lo. Ele está percebendo que as demandas da educação do campo são cultural e politicamente muito mais complexas do que na cidade. Assim, as pesquisas e produções acadêmicas por eles desenvolvidas estão contribuindo para um melhor entendimento da complexidade da sociedade moderna.

A formação acadêmica que eles tiveram acabou por deixar uma carência nas abordagens sobre questões do campo. De acordo com o professor F. R. “a formação oferecida nas universidades, muitas vezes, não condiz com a necessidade da escola, é preciso que a pessoa seja aberta para mudanças” (informação verbal)¹⁴ e busque “antennar-se com a questão social e política do país e trabalhar com o contexto do semiárido cearense” (informação verbal).¹⁵

Este distanciamento entre a tradicional formação acadêmica, seja em curso de licenciaturas plenas ou curtas, e a necessária formação docente voltada para o contexto da realidade dos povos do

¹¹ Dados da entrevista realizada na EFA D. Fragoso em Independência, Ceará, em abril de 2013.

¹² *Idem*, 2015.

¹³ *Idem*, 2017.

¹⁴ *Idem*, 2013.

¹⁵ *Idem*.

campo, é encarado como a principal dificuldade de se encontrarem professores que desenvolvam um trabalho condizente com a proposta educacional das escolas do campo. O relato do ex-aluno e agora professor J. E. expõe essa fragilidade ao afirmar que “as formas de ensinamentos convencionais educam, mas para o trabalho em grandes empresas” (*sic*) (informação verbal).¹⁶ Logo, suprir a demanda de educadores para escolas como a EFA Dom Frágoso, a EEM Florestan Fernandes ou a EEM João Sem Terra, conseguindo manter a essência político-educativa construída pelos coletivos de educação do campo, não é tarefa fácil.

Diante das dificuldades apresentadas, metodologias alternativas são criadas pelos próprios movimentos sociais e representações camponesas na construção de “espaços, tempos, cursos, material e estratégias diversas de formação de militantes-educadores” (ARROYO, 2010, p. 479). Através da produção de materiais didáticos voltados para o contexto e, no caso das escolas, para a convivência com o semiárido e também através da participação em encontros nacionais de educadores do campo é possível compartilhar saberes e experiências educacionais, além de contribuir na formação profissional destes professores.

A Geografia, como disciplina escolar, está contextualizada com o projeto interdisciplinar proposto que tem por base a convivência com o semiárido. Esse trabalho interdisciplinar é desenvolvido de forma investigativa, com levantamentos preliminares da realidade, socialização das situações retratadas, identificação de situações-problemas e possibilidade da emergência de novos temas geradores. Nessa perspectiva, “[...] a Geografia, ao trabalhar com o tema gerador e com as questões geradoras, tem condições de contribuir para que os alunos superem o senso comum mediante uma metodologia dialógica e chegar a um conhecimento mais elaborado e científico” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 154).

¹⁶ Dados da entrevista realizada na EFA D. Frágoso em Independência, Ceará, em abril de 2013.

Conforme Oliveira (2013) em um momento de socialização das pesquisas na aula de Geografia que tinha como tema: “a cultura camponesa, para a juventude”, ser jovem do campo passa pela condição camponesa presente na reafirmação da cultura, identidade e pela relação entre a produção e a reprodução de inovações de tecnologias que lhes sejam apropriadas no trabalho com a terra e pelo compromisso com a realidade na qual está inserida. Assim, a relação entre juventude e cultura camponesa foi sendo tratada a partir das problemáticas socioespaciais do campo – como a estrutura fundiária, o uso da terra e da água, o êxodo rural, dentre outras – decorrentes das relações sociais de produção do espaço agrário brasileiro.

Nesse contexto, segundo Callai (2003, p. 17), a formação do professor tem sido capaz de “tratar as questões que dizem respeito à compreensão da realidade em que vivemos, com a perspectiva de um olhar espacial, analisando processos e não simples fases ou estágios”. E a Geografia tem levado o aluno a compreender conceitos geográficos decorrentes do “espaço produzido pela sociedade atual, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (OLIVEIRA, 1994, p. 142).

Para tanto, faz-se necessário “o professor que produz a Geografia” (PONTUSCHKA, 1994, p. 102) à luz da teoria social-crítica, revelando as contradições existentes no espaço agrário, através da geografia escolar e de sua efetivação na busca pela superação de um ensino fragmentado. Sobretudo, a partir da produção de instrumentos teóricos e práticos que auxiliem os professores das escolas do campo na compreensão da realidade da qual fazem parte, visando aproximar o saber geográfico do conhecimento de mundo, tanto dos educandos como dos educadores e das comunidades.

Em face da organização curricular das escolas, o princípio educativo desenvolvido pelo professor pauta-se no questionamento e na avaliação de sua formação, já que há um constante questionamento de conhecimentos predeterminados. Assim, a análise crítica do livro didático também transcorre da formação pedagógica do professor de Geografia,

pois este deve ser capaz de fundar critérios na sua utilização para dar conta de contextualizar o saber apresentado nas páginas do material didático com o conhecimento e a realidade do educando.

Essa preocupação é evidente na fala da educadora, registrada abaixo, ao referir-se à supervalorização que os livros didáticos fazem de fenômenos presentes no centro-sul do país e que não dão conta da realidade do semiárido cearense.

O material didático vai sendo produzido dentro do grupo sempre com a preocupação de contextualizá-lo. Temos um livro-base. Mas, não adotamos um único livro didático, ns vamos construindo o conteúdo a ser trabalhádo a partir de outros livros e textos, pois o livro [base] não dá conta. Por exemplo, a forma que o tema agricultura brasileira aparece no livro didático de geografia, o contexto é extremamente Sul [...] muito distante da nossa realidade mesmo (sic) (informação verbal).¹⁷

Também foi constatado por Silva e Oliveira (2013), ao analisar livros didáticos de Geografia, que a leitura sobre a questão agrária se aproxima do discurso capitalista, defendendo o agronegócio como forma de desenvolvimento no campo e negando, na maioria dos casos, a importância da agricultura familiar e do campesinato.

Deste modo, fazer da leitura crítica uma prática permanente na formação docente é fundamental, pois é através dela que novos conhecimentos serão construídos, estabelecendo uma relação entre saberes do dia a dia dos educandos com os conhecimentos da ciência geográfica.

A práxis educativa dos professores de Geografia das escolas do campo se consubstancia nas visitas de campo realizadas para acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos jovens em suas comunidades e na participação efetiva nas mobilizações demarcadas pelos coletivos em defesa da educação do campo. Para a professora, a pedagogia da

¹⁷ Dados da entrevista realizada na EFA D. Frágoso em Independência, Ceará, em abril de 2017.

alternância, além de exigir um aprofundamento na dimensão técnica do geógrafo, possibilita a função social com o debate em sala de aula de temas atuais e que são do interesse dos camponeses, tais como gênero e juventude, novas tecnologias, violência no campo, questão agrária e degradação ambiental, entre outros.

A complexidade de sua práxis educativa, por consequência, faz com que a práxis política seja atuante, sempre na perspectiva de considerar os coletivos, formados de indivíduos que, no diálogo coletivo, vão produzindo conhecimento em conjunto e, assim, a sua própria existência. O exemplo desses coletivos está na participação de professores de Geografia como: representantes dos educadores na Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB); militantes no coletivo de educação do MST; e membros das associações de assentamentos rurais entre outras representações.

A participação política também se insere na colaboração nos Fóruns de Convivência com o Semiárido, nos Fóruns dos Assentados, nos Encontros Pedagógicos, nos Cursos de Formação de Jovens e nos Encontros dos Agricultores Orgânicos, entre outros coletivos. Nessa perspectiva, os saberes docentes não advêm somente da relação entre professor e aluno ou professor-conhecimento formal, mas do conhecimento vivido através de relações no trabalho, na igreja ou nos coletivos com os quais mantêm contato. Nesse contexto, conforme Pontuschka (1994, p. 112), “todos se enriquecem com novas discussões, reflexões e aprofundamentos, [...] o resultado é a harmonia, fruto do trabalho de todos”.

A participação dos educadores na luta pela terra, por trabalho ou por uma educação de qualidade para as crianças e os jovens do campo se mantém no diálogo com os movimentos sociais por meio de mobilizações, ocupações de terra ou prédios públicos, interdição de estradas estaduais e federais, entre outras (ver Figura 1). Todas essas ações integram as discussões em sala de aula com a vida social e política dos educandos. Esse trabalho de ação-reflexão-ação na prática docente tem permitido o desenvolvimento de educadores que assumem para si o compromisso com a transformação da realidade em que atuam.

Figura 1 – Professora de Geografia e educandos ocupando a BR 020/CE



Fonte: Arquivo EFA Dom Fragoso, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de educadores para as escolas do campo é parte constitutiva de um projeto de desenvolvimento para o campo, forjado pelos camponeses na luta pela reforma agrária. Nesse contexto, os movimentos sociais e as representações camponesas assumem papel fundamental na elaboração de um projeto de educação que toma como referência o compromisso social, o respeito às diferenças e a busca pela autonomia no trabalho intelectual e de produção com a terra. Para isso, tem por base a pedagogia da alternância desenvolvida a partir de temas geradores relacionados à realidade social de educandos, educadores e comunidade e à luta por uma vida digna com sustentabilidade no campo.

Na trajetória, a formação acadêmica de muitos dos educadores que atuam nas escolas do campo acaba por apresentar uma carência

nas abordagens sobre questões de natureza social e política que perpassa a complexidade da realidade do campo brasileiro. Esse distanciamento entre a tradicional formação acadêmica e a necessária formação docente voltada para o contexto da realidade dos povos do campo tem sido suprido no diálogo, nas ações e reflexões presentes nos coletivos organizados com educandos, educadores, comunidade, representações camponesas e movimentos sociais comprometidos com a educação do campo.

A Geografia, como disciplina escolar, está contextualizada no projeto interdisciplinar proposto, que tem por base a convivência com o semiárido. Esse trabalho interdisciplinar é desenvolvido de forma investigativa com levantamentos preliminares da realidade; socialização das situações retratadas; identificação de situações-problemas e possibilidade da emergência de novos temas geradores. Para tanto, se faz presente um professor que produz a Geografia à luz da teoria social e crítica, revelando as contradições existentes no espaço agrário através da geografia escolar e de sua efetivação na busca pela superação de um ensino fragmentado, descontextualizado.

No processo, as tarefas desenvolvidas nos coletivos, muitas vezes, condicionam os saberes docentes que buscam elaborar conhecimentos sobre a complexidade que compõe a realidade da vida no campo brasileiro. Esses conhecimentos passam a dirigir novas ações e reflexões no caminho da construção de uma educação transformadora. No diálogo prática-reflexão-prática, a produção de conhecimento acontece na coletividade à qual o sujeito-educador ou educando pertencem. Esse conhecimento é sempre cumulativo e se recria na contribuição de cada um e de todos em diferentes espaços e tempos, e na dinâmica da luta pela reforma agrária.

A ESCOLA CAMPONESA NA ALTERNÂNCIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA ¹⁸

INTRODUÇÃO

A Geografia brasileira tem em sua sistematização um vasto campo teórico pautado na discussão sobre a história, a origem e os processos que compõem a formação territorial brasileira. O paradigma da questão agrária trouxe influências teóricas e práticas para se estudar o movimento desigual, contraditório e combinado do território brasileiro e suas transformações recentes. Nessa construção, o território tem sido um conceito-chave na discussão.

Na Geografia Agrária, o estudo do território como categoria primordial de investigação tem sido fundamentado em livros, teses e dissertações, com autores como Raffestin (1993), Oliveira (1998) e Fernandes (2006). Para Oliveira (1998), o território deve ser entendido como síntese contraditória da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve. Portanto, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais discutem, planejam e constroem seus projetos de vida e de luta social. Nesse processo, eles se organizam por meio de relações de classe para desenvolver seus territórios. Nesse contexto, Fernandes (2006) acrescentou o fato de que a educação proposta pelos movimentos camponeses não existe fora do território,

¹⁸ Texto publicado originalmente na Revista do Departamento de Geografia UFC. Ver: OLIVEIRA, A. M. A escola camponesa na alternância e o ensino de geografia. *Mercator*, Fortaleza, v. 12, n. 27, p. 171-187, maio/ago. 2013.

assim como a cultura, a economia e outras dimensões mais. Dessa maneira, o autor trouxe para a Geografia Agrária a importância de se compreender a dimensão educativa contida nos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra no Brasil.

A discussão original dos conceitos de educação do campo, de pedagogia do movimento, de escola do campo, nasceu por exigência dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os acampamentos e assentamentos de reforma agrária brasileiros. Assim, a posse da terra passa a ser condição para se viabilizar um conjunto de outras lutas: luta por estrutura viária básica, por escola de qualidade e por educação contextualizada. Esse é um fato extremamente relevante na compreensão dos processos políticos e sociais que envolvem a escola do campo. De acordo com Fernandes (2006), foi da demanda específica por educação nos acampamentos e nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que nasceram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser compreendida como um processo em construção, o qual contempla, em sua lógica, a política que pensa a educação como parte constitutiva e essencial para o desenvolvimento do campo com base em um projeto popular.

O movimento de luta pela reforma agrária dos últimos anos desenvolveu e conquistou diferentes dimensões sociais, políticas, econômicas e territoriais no País. No Ceará, a conquista de frações do território capitalista que estão sendo apropriadas pelos camponeses na luta pela terra tem contribuído para o fortalecimento do setor de educação nos assentamentos rurais. Após mais de duas décadas no Ceará, o Pronera criado em 1998 foi permitindo a conquista de espaços e modalidades de ensino que se ampliam, fortalecendo a relação entre campo e cidade e entre universidade e escola básica do campo. As lutas do povo acampado e assentado dentro e fora dos acampamentos e dos assentamentos tornaram-se um recurso poderoso na espacialização das lutas camponesas, as quais estão desenvolvendo no território conquistado o sentido de trunfo proposto por Raffestin (1993), ao defender esse sentido como um poderoso conceito geográfico.

Este artigo tem como objetivo principal discutir a contribuição da Geografia na escola camponesa, para isso o procedimento metodológico foi constituído de leitura de artigos científicos, jornais e revistas, entrevistas em campo e rodas de conversa na escola. O ensino de Geografia está contextualizado no projeto interdisciplinar, defendido pelos movimentos sociais e pelas representações camponesas, que atende as necessidades básicas do povo do campo. Assim, a manutenção de diferentes formas de produção e trabalho na terra camponesa, a valorização da cultura camponesa, a luta por direitos e por uma educação do campo são componentes da luta pela reforma agrária dinamizada no seio dos movimentos e das representações camponesas.

A Escola Família Agrícola (EFA) D. Fragoso é parte constitutiva da luta camponesa por dignidade, reforma agrária e educação do/no campo. O alunato dessa pesquisa é formado por jovens (rapazes e moças) residentes nas áreas de assentamentos e nas comunidades rurais, na faixa etária de menos de 22 anos, conscientes da importância da permanência na escola e protagonistas em ações e mobilizações voltadas para a defesa de uma educação de qualidade para a juventude camponesa. Muitos deles sonham em ter acesso à universidade ou concluir um curso técnico profissionalizante ou, ainda, ser professor, para melhorar a sua vida e as condições de seu assentamento de origem. Para os jovens, o sonho de conseguir nas comunidades melhores condições de vida e trabalho é fortalecido com o acesso à educação básica e superior e à organização social e política.

Conforme Sales (2007), isso não impede a existência de ambiguidades no cotidiano dessa juventude. Muitas vezes, o mundo real, que consiste no trabalho da roça, nos afazeres domésticos e nas viagens diárias a pé para a escola, é barrado, no final do dia, pelo mundo midiático e colorido das telenovelas.

Mesmo assim, o que se pode dizer desses jovens é que enquanto uns cultivam a ilusão de ir para a cidade outros almejam conseguir, nos assentamentos e nas comunidades de origem, ampliação da renda familiar, inovação de tecnologias que lhes sejam apropriadas e melhores condições de vida. A conquista dos assentamentos trouxe para as crianças e os jovens sem-terra a esperança da autonomia. Assim, no

Ceará, a escolha dos jovens por ficar no campo tem revelado uma opção incessante por um projeto de desenvolvimento rural a favor do povo do campo. Para esses jovens, é preciso lutar cotidianamente para ter condições de sobreviver na terra conquistada.

Essa é uma realidade muitas vezes negada pelos currículos escolares. Para Oliveira e Silva (2009), as escolas rurais, no geral, descon sideram a diversidade de fatos e ações da realidade local, realizando, assim, um ensino estagnado, descontextualizado, porém comprometido com a construção da aceitação passiva de novas formas de socialização do capitalismo ou com relações propostas pela política educacional oficial. Paralelo a isso, a escola do campo é produto de seus sujeitos – trabalhadores e trabalhadoras rurais – e de suas especificidades construídas nas trajetórias de suas organizações. A escola do campo está vinculada aos interesses dos camponeses, em uma educação contextualizada com o semiárido e a favor de um projeto de desenvolvimento popular para o campo.

A ESCOLA CAMPONESA NA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA – O Caso da EFA D. Fragoso

A Escola Família Agrícola (EFA) D. Fragoso, no Ceará, iniciou suas atividades no ano de 2002, na comunidade de Santa Cruz, município de Independência, território do Sertão de Crateús/Inhamuns. O município tem uma população composta de 25.573 habitantes (INSTITUTO DE PESQUISA DO ESTADO DO CEARÁ, 2012), dos quais 55,14% residem na área rural. A principal atividade econômica e a oferta de emprego estão concentradas no comércio; em seguida destaca-se o setor de administração pública. A falta de opções de emprego e renda faz com que parte da população, a maioria constituída de jovens, encontre no êxodo rural um caminho para a sobrevivência.

Todavia, a história de criação de uma escola contextualizada com o semiárido cearense possui suas origens nos anos 1960, no século passado, com um trabalho desenvolvido pelo Movimento de Educação de Base (MEB), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), voltado para a mobilização dos camponeses na luta pela terra

e pelo processo de organização sindical e comunitário. A EFA Dom Fragoso teve seu embrião cultivado pelo bispo, Dom Antônio Fragoso, um paraibano que atuou por décadas na Diocese de Crateús, e pela Irmã Paulete, que veio para o Nordeste auxiliar na organização e criação dos primeiros Sindicatos de Trabalhadores Rurais.

Nessa época, as comunidades rurais, junto com a Pastoral da Terra, estavam dialogando sobre a necessidade da organização e luta pelo fim da expropriação da renda da terra, pela posse da terra e por condições de trabalho, entre outras questões que passavam e passam pela educação contextualizada. Para D. Fragoso, Santos e Gonçalves (2005, p. 45), é do diálogo com o povo do campo que “[...] nasce a necessidade permanente de formação. [...] para superar opressão, tendo sempre o povo do campo como agente insubstituível de sua própria formação”.

O contexto histórico-político dos anos de 1960 no Brasil remete a um período de efervescência de movimentos sociais no campo e à instalação da ditadura militar. Sindicatos de trabalhadores rurais, partido comunista e movimento das ligas camponesas foram duramente calados com o golpe militar de 1964, que assumiu o controle do País e instaurou a perseguição às lideranças e a desarticulação das organizações sociais. Foi nesse contexto que religiosos comprometidos com a teologia da libertação idealizaram a escola contextualizada, na qual a formação humana, política e religiosa passaria pela evangelização e conscientização do povo agricultor. Com o golpe militar de 1964, o sonho da EFA foi velado, assim como foram caladas as lideranças. Mas a semente já havia sido plantada, e, com ela, a escola camponesa brotou, décadas depois. Assim, a formação da EFA deve ser entendida no contexto histórico e político do desenvolvimento contraditório da sociedade no território brasileiro.

De acordo com Mattos (2010), com o tempo e com a organização dos camponeses em assentamentos rurais, os debates e as lutas camponesas no Ceará passaram a ocorrer no Fórum dos Assentados: “O Fórum dos Assentados foi um momento de organização que passou a reunir e agregar todos os assentamentos da região” (p. 179). O fórum se caracterizou como um espaço de formação política e de fortalecimento da

luta pela reforma agrária. Para os camponeses, a conquista da terra nos assentamentos trouxe a necessidade da luta pela educação contextualizada, sobretudo para os jovens do campo, que continuavam migrando para as cidades. No diálogo entre agentes da CPT e assentados, veio a proposta para se fazer uma visita às Escolas Famílias Agrícolas nos estados da Bahia e do Piauí. Após a visita, o grupo seguiu com negociações sobre a implantação de uma EFA no município de Independência e de um trabalho de base com as comunidades.

A Escola Família Agrícola D. Fragoso, portanto, tem sua origem numa estratégia de organização da Igreja Católica com os agricultores, mas também como alternativa à falta de políticas públicas voltadas para a educação do povo do campo. A EFA iniciou como escola de gestão comunitária, formada por pessoas que se uniram na Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI) para promover a formação da juventude camponesa, tendo por base a pedagogia da alternância.

Conforme projeto pedagógico, a AEFAI é uma Organização não Governamental (ONG), sem fins lucrativos, criada, em 12 de novembro de 2001, no município de Independência-Ceará, por trabalhadores rurais, líderes comunitários, dirigentes sindicais e representantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Diocese de Crateús. Surgiu com a proposta de prezar por uma educação apropriada ao contexto nordestino, comprometida com a valorização de tecnologias alternativas de convivência com o semiárido.

A AEFAI instalou a Escola Família Agrícola Dom Fragoso na comunidade rural de Santa Cruz, município de Independência, na região centro-oeste do estado do Ceará, região conhecida como mesorregião geográfica dos sertões cearenses, inserida nas unidades geoambientais compreendidas pela depressão sertaneja e pelas serras cristalinas semiáridas. A vegetação predominante é a caatinga arbustiva aberta caducifólia e subcaducifólia, o clima é o tropical quente semiárido, com chuvas irregulares, precipitação média anual menor que 700mm e período chuvoso concentrado entre os meses de fevereiro e abril. A presença de *Luvissolos* revela, nessa região, solos com fertilidade natural alta. Associam-se a estes os *Planossolos* com processos de salinização; portanto, as limitações de uso dos

solos nessa região devem-se, principalmente, à deficiência de água, à presença de sódio (salinização), à susceptibilidade erosiva e à presença de pedregosidade.

De acordo com Matos (2010), a decisão da implantação da EFA no município de Independência passou pela exigência de pelo menos três critérios: o primeiro, proposto pelos agricultores, impunha que o local tivesse um grande número de pessoas dispostas a colaborar com o projeto; o segundo, também proposto pelos agricultores, exigia que a área tivesse tradição de produção agrícola; o terceiro, proposto pela CPT, ordenava que a área fosse o mais próximo possível das condições ambientais das propriedades da maioria dos camponeses do semiárido cearense.

A presença da EFA nos sertões cearenses também carrega outras significações. Essa é uma região sempre marcada por relações sociais de exploração de renda da terra e sujeição camponesa, na qual a estrutura fundiária historicamente revela, de um lado, proprietários de terra cujas relações de trabalho consistem na extração da renda da terra e, por outro lado, camponeses que se apossam da terra com o fim de trabalhá-la fundamentalmente para o sustento da família. Nessa trajetória, questões como cativo, sujeição, violência e expropriação aparecem na base da acumulação capitalista desenvolvida no campo cearense.

A EFA Dom Fragoso persegue a ideia de suprir a ausência de uma escola contextualizada com as condições socioambientais em que se encontra o povo do campo e, para isso, trabalha com monitores (professores) que se empenham na construção da educação popular como um caminho de valorização da cultura, do trabalho e da vida nas comunidades e nos assentamentos rurais.

De acordo com o projeto pedagógico, a escola se propõe a atingir os seguintes objetivos: dispor de uma formação integral do jovem, em nível humano-social, intelectual-profissional e ético-espiritual; diminuir os índices de evasão e repetência dos educandos; trabalhar a permanência dos ex-alunos no campo; melhorar a qualidade de vida das famílias. Dessa forma, a instituição de ensino viabiliza a educação em três dimensões: educação formal (escola), educação não formal (práticas educativas realizadas na comunidade e na sociedade) e educação informal (família).

Para que o projeto de educação seja viabilizado, propõe-se a Pedagogia da Alternância como “uma metodologia utilizada nas propostas educacionais que visam promover a formação integral dos sujeitos do campo, apropriada à realidade, criando alternativas de geração de renda na perspectiva do desenvolvimento sustentável, propiciando-lhes condições de fixar-se ao meio rural com qualidade de vida” (SCALABRIN; CORDEIRO, 2007, p. 1).

Assim, na EFA, os educandos alternam quinze dias na escola e, no restante do mês, voltam para casa e passam a desenvolver atividades na comunidade. Nesse período, são acompanhados por suas famílias e seus monitores. De uma maneira geral, essa metodologia trabalha na perspectiva de que os educandos possam vivenciar a escola, mas também possam estar em suas comunidades, sem representar perda de mão de obra para as unidades familiares.

A Pedagogia da Alternância na EFA Dom Fragoso permite que o educando construa uma análise da sua realidade através das atividades trabalhadas dentro e fora da sala de aula, por meio de rodas de conversas, de grupos de estudos, nas salas de aula, onde são socializadas as atividades desenvolvidas nas comunidades entre educandos e monitores. Nesses espaços de diálogo e socialização, conhecimentos científicos e conhecimentos empíricos são vinculados à realidade dos educandos.

De volta à escola, os educandos socializam, em sala de aula, as experiências desenvolvidas nas comunidades. O trabalho pedagógico baseia-se na metodologia popular, “[...] parte sempre da prática e é sempre participativa: nem para, nem sobre, mas com as diferentes partes envolvidas, visando melhorar sua prática e sua vida” (PELOSO *et al.*, 2002, p. 15). O momento de socialização das experiências é coordenado pelo monitor que, com base no que foi discutido, leva as observações para o corpo docente da escola, que planeja as aulas de acordo com as vivências dos educandos nas comunidades ou nos assentamentos rurais. A metodologia procura equilibrar o trabalho individual e o coletivo, o estudo e o debate, o tempo-escola e o tempo-comunidade, levando em conta as dimensões da pessoa (razão, sentimento, cultura, história de vida, gênero, entre outras), consideradas transversais, mas indispensáveis.

Dessa forma, a escola assume um papel fundamental na formação dos educandos, pois, além da aprendizagem técnica e da formação crítico-reflexiva, são construídas relações de respeito, humildade, afetividade e comunhão, compartilhadas com as famílias e a vizinhança.

Para entender a escola, foram realizadas, entre os anos de 2012 e 2017, visitas de reconhecimento, rodas de conversas e entrevistas informais com os monitores e educandos para um melhor entendimento do cotidiano da EFA Dom Fragoso. Foram conhecidas parte da estrutura física da escola, parte das unidades produtivas e parte dos instrumentos metodológicos vivenciados no espaço escolar.

A escola está assim composta: duas salas de aula; dois laboratórios – um de informática e outro de Ciências Agrárias, este último ainda sem funcionamento; um refeitório; uma cozinha; uma dispensa; uma sala de TV e vídeo; uma biblioteca; uma telhoça; uma sala de coordenação; quatro alojamentos (dois femininos e dois masculinos); um anfiteatro; um auditório; dois quartos para hóspedes; uma casa para caseiro; uma casa para monitor e família; uma casa de monitores.

A EFA possui de quinze a dezoito unidades produtivas, onde são desenvolvidas atividades agropecuárias, podendo-se encontrar do milho, do feijão e da mandioca até a horticultura e a fruticultura, e atividades diversificadas que abrangem a apicultura, a bovinocultura a suinocultura, a avicultura, a silvicultura e a caprinocultura, entre outros tipos de produção.

As unidades produtivas são fundamentais para o consumo alimentar e o funcionamento da escola. Entre elas podem ser citados: o curral, com a produção de leite e carne de gado; a pocilga, com a produção de carne suína; o aviário, com a produção de ovos e aves; o biodigestor, com a produção de esterco verde e de gás; o apiário ronco das abelhas, onde é produzido o mel, tendo como um dos objetivos substituir o açúcar pelo produto; o aprisco, onde os educandos acompanham o desenvolvimento dos animais – bodes e cabras –, que são cuidados e alimentados, e onde também se dá a produção de esterco. Os alunos cuidam da saúde, da alimentação e do ambiente em que os animais vivem para viabilizar a alimentação e os cuidados com os bichos.

Outras unidades produtivas são: a horta tradicional, com a produção de abobrinha, alface, beterraba, cebolinha, coentro, cenoura, couve-manteiga, jerimum, macaxeira, quiabo e tomate entre outras; a horta medicinal, com as plantas medicinais como: capim-santo, erva-cidreira, boldo, buscopan, malva-santa e hortelã; o viveiro, com as mudas de plantas típicas como: moringa, acerola, feijão guandu, flor-do-mel, gliricídia, limão e araçá.

Além dessas unidades, existem, ainda: a casa pão do Betinho com a produção de pães, bolos, biscoitos de nata e de mel e sequilhos; a casa de sementes, onde os alunos aprendem a selecionar e coletar as sementes crioulas, fortalecendo a cultura de negação aos transgênicos e em favor das sementes orgânicas, cultivadas sem adição de insumos químicos; o banco de proteínas, onde os alunos adquirem a habilidade de adubar plantas e fazer mudas diversas, com ou sem enxertos; a agro-floresta, onde os educandos aprendem a plantar respeitando os espaçamentos e desmatando, se preciso for, o mínimo possível, e também ficam aptos a formar leiras com galhos, folhas e restos de árvores, que servem de proteção e adubos na recomposição dos solos.

No brejo, os educandos desenvolvem atividades no minhocário. Nessa unidade, estão plantados pés de pitanga, acerola, banana e mamão, além de cana-de-açúcar e capim para alimentar os animais. As frutas cultivadas são utilizadas para a fabricação de sucos consumidos na escola. A mandala caracteriza-se pela complexidade de estrutura, que permite a produção agrícola em parceria com a criação de peixes e patos. Construída sob a forma de canteiros circulares para a produção de hortas, pimentas e fruteiras, tem, em seu centro, um tanque circular que recebe água de uma cisterna. As plantações são irrigadas com essa água, a qual passa por um processo de oxigenação e limpeza da cisterna mediante a colocação de peixes e patos no tanque.

As atividades realizadas nas unidades de produção proporcionam aos educandos, além do reconhecimento das técnicas de reprodução, o sustento da escola, visto que o leite, a carne e os ovos consumidos diariamente pelos educandos saem das unidades produtivas da escola.

É importante ressaltar que é nas unidades produtivas da EFA Dom Fragoso onde se desenvolvem a garantia da diversidade de cultivos e de

criações, o beneficiamento de produtos, e o resgate, a reprodução e o melhoramento da diversidade das sementes, das mudas e dos matizes animais crioulos. Encontram-se, nas unidades produtivas, solos em processo de recuperação a partir das atividades desenvolvidas pelos educandos sob orientação dos monitores, que estão possibilitando o resgate dos nutrientes. Vale salientar, ainda, que o único produto químico utilizado nas unidades produtivas da escola são as vacinas de animais.

As escolas em alternância possuem instrumentos metodológicos específicos para executar o seu plano de formação, tais como: plano de estudo, caderno de síntese da realidade do aluno, visitas de estudo, intervenções externas e caderno de acompanhamento da alternância do aluno, para citar alguns.

Para Mattos (2010), o plano de estudo é o principal instrumento metodológico na articulação entre tempos casa-escola, conhecimentos empírico e teórico, trabalho e estudo. É através do plano de estudo que as potencialidades da alternância se valorizam. Ele é um caminho de mão dupla: uma leva os conhecimentos da cultura popular para a EFA e a outra é responsável por levar para a família as reflexões aprofundadas na escola.

O caderno da realidade surgiu da necessidade de sistematizar a pesquisa do educando. É nele onde o jovem registra todas as suas reflexões e seus estudos aprofundados, e onde ficam ordenadas as informações e experiências realizadas em casa e na escola. Já o caderno de acompanhamento é o meio de comunicação entre a família e a escola. É por ele que a família se informa de tudo o que aconteceu na escola, e a escola, por sua vez, toma conhecimento da vida do aluno em casa e nas atividades comunitárias.

A visita de estudo permite ao educando conhecer novas realidades e novas técnicas diferentes das suas e realizar intercâmbios de informações e experiências práticas no campo profissional e social. O serão é um momento para reflexão sobre temas diversos de interesse dos alunos; pode acontecer em forma de debates e questionamentos que promovam o crescimento do grupo em conjunto.

A intervenção externa consiste em palestras, cursos, seminários, entre outras atividades. É o espaço para o confronto de conhecimentos

entre os educandos e os profissionais convidados. A visita às famílias é uma atividade do monitor realizada nas comunidades e nos assentamentos rurais de origem dos alunos. Caracteriza-se como um momento de reconhecimento e diálogo entre educandos, monitores e famílias. Os estágios são atividades programadas, com duração de dois a três dias em propriedades agrícolas da própria família ou em outras comunidades de interesse do aluno. O projeto profissional do jovem é um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido pelo jovem, tendo por base o conhecimento apreendido ao longo de sua formação. É o momento no qual o jovem vai se constituindo enquanto profissional pesquisador da área técnica agrícola e pedagógica, com ênfase na convivência com o semiárido.

A organização curricular da EFA Dom Fragoso está focada em temas geradores, presentes na pedagogia freiriana, os quais indicam planos de estudo em que estão inseridos os conteúdos programáticos. Em uma das aulas de Geografia, que teve como tema gerador *Conviver com o semiárido*, a monitora referenciou sua fala no plano de estudo: *As sementes da minha comunidade*, com a turma da 2ª série do Ensino Médio, que possuía 30 educandos de 25 diferentes comunidades do Ceará.

Nessa aula, os educandos socializaram atividades desenvolvidas em suas comunidades a partir das questões: *Quais as sementes mais plantadas na minha comunidade, antigamente e hoje? O que não é mais cultivado? Por quê?* Essas informações estavam contidas nos cadernos de síntese da realidade dos alunos. Posteriormente, os educandos comentaram sobre o que foi socializado nas comunidades com os outros educandos. Foi percebido que o domínio da linguagem oral e escrita se constitui uma das dimensões do processo de avaliação.

De acordo com Freire (2001), o aprendizado da leitura e da escrita, na construção do processo de expressividade, não terá significado real se se faz através da repetição mecânica de sílabas. Esse aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio da formação vocabular, o educando vai percebendo o sentido da linguagem. Quando ele vai percebendo a relação entre linguagem, pensamento e realidade. A transformação da realidade, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão.

Tal é o caso da constituição da EFA D. Fragoso. O que antes era área de latifúndio, espaço de exploração e submissão do trabalhador rural, hoje, enquanto escola, caracteriza-se como espaço de diálogo e de possibilidades para filhos de trabalhadores do campo. A escola transformou a estrutura do latifúndio, e isso resultou em novas formas de expressão e de pensamento.

Entre outras formas de expressão presentes na EFA, no período noturno, quando os educandos não estão em aula, assistem a filmes, a peças de teatro e participam de oficinas e de cursos.

“Os serões acontecem após o término das aulas diárias onde os educandos se reúnem no auditório ou no anfiteatro para assistirem a filmes e a peças teatrais – projeto Cine + Cultura, rodas de capoeira e de violão e oficinas artesanais” (informação verbal).¹⁹

Na estrutura da escola, palavras e expressões que constituíam um campo cultural e envolviam uma compreensão do mundo do latifúndio tendem a se esvaziar de força. Como exemplo, tem-se a palavra *queimada*, técnica popular que consiste na queima de vegetação para limpar o terreno e preparar a terra para o plantio. De acordo com os agricultores, ao queimar a área, o solo disponibiliza nutrientes para os cultivos subsequentes; na agricultura tradicional, a prática é muito comum, em especial em áreas do sertão central. Essa é uma palavra ou técnica incompatível com a estrutura da escola, que nega o desprezo pelo meio ambiente imposto pela sociedade do consumo e valoriza a produção de saberes sobre a relação com a natureza e formas de utilização produtiva.

Na escola, as áreas produtivas que tiveram seus solos degradados pela retirada de vegetação original, por queimadas e pisoteio de animais, nos tempos da fazenda, hoje apresentam solos em processo de reestruturação e estão produzindo alimentos sem a utilização de agrotóxicos e com técnicas de convivência com o semiárido. A presença de resquícios de queimadas no terreno, no chão da escola, é decorrente de práticas desenvolvidas no tempo da fazenda.

¹⁹ Dados da entrevista realizada na EFA D. Fragoso em Independência, Ceará, em abril de 2012.

Freire (2001), ao analisar a educação como prática de libertação, afirmou que, ao lado das transformações que vão se revelando na realidade, desenvolve-se uma educação que ajuda na compreensão crítica da mudança operada. Cientes das relações, os educadores dão o máximo de atenção à escolha das palavras geradoras, bem como à escolha ou redação dos textos de leitura. Estes não podem ser meras narrações da nova realidade, tampouco podem revestir-se de paternalismo.

Na escola camponesa, o caminho trilhado pelos educadores/monitores revelou uma preocupação com a relação entre conhecimento formal e saberes dos alunos, fato revelado pela professora, ao comentar sobre a produção do conhecimento escolar.

Na escola procuramos trabalhar situações problemas vivenciadas no cotidiano do aluno. Por exemplo: a produção agrícola entra na questão da produção, dos gastos, das sobras. Trabalha-se na Matemática, no Português, na Geografia, na História. Quem produziu mais? Onde se produziu mais? Quantas braças de arrame serão necessárias para consertar a cerca de fulano de tal? Tem até no campo alunos que dão aula sobre adubação da terra. Muitos educadores têm dificuldade de entender conhecimentos que são vivenciados pelos alunos. Eu mesma já cheguei a vivenciar isso. Antes de entrar na faculdade, eu não tinha esse domínio. Hoje, quando tenho uma dificuldade, peço um educando meu que tem facilidade, e ele vai para o quadro me explicar. Eu acho que isso é junção de conhecimentos. Outro aspecto trabalhado aqui é a questão da água, açude poluído, você aproveita todos os potenciais que se pode aproveitar para trabalhar a questão do aluno. E tem tido um bom desenvolvimento, eu e as outras professoras que estamos em sala de aula achamos. É a realidade que nós vemos (informação verbal).²⁰

²⁰ Dados da entrevista realizada na EFA D. Frágoso em Independência, Ceará, em abril de 2011.

Assim, o conteúdo escolar, os saberes dos alunos, a forma como são desenvolvidos e a complexidade são considerados no desenrolar da aula. O objetivo não é fazer a descrição de conceitos e fatos ou mesmo trabalhar a memorização, pelo contrário, é problematizar situações. Em todas as aulas sempre há oportunidade para se estabelecerem relações entre as falas, as anotações, os debates e os aspectos da realidade da comunidade.

Jesus (2007), ao estudar saberes e formação de professores na pedagogia da alternância revelou que a relação dos professores na construção dos conhecimentos é mediada pelo trabalho (social e político) que lhes fornece subsídios para enfrentar, criar e solucionar as situações cotidianas.

Na EFA, a leitura do professor/monitor, como agente de uma *práxis* transformadora tem sido desenvolvida a partir de um trabalho preocupado com a formação teórica e prática e de uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. O trabalho docente tem por base um projeto de desenvolvimento rural que se recusa a aceitar a inevitabilidade do desaparecimento do campesinato no mundo rural ou a considerar o êxodo rural como única alternativa para os jovens do campo, vendo na educação de qualidade um caminho possível para a construção de ações de resistência camponesa. Assim, os monitores deixam de ser meros repassadores de conteúdos e apresentam-se como sujeitos participantes das lutas sociais por direitos à educação de qualidade no campo. Isso implica não apenas uma rigorosa capacitação dos educadores, mas também uma permanente avaliação de seu trabalho.

A monitora de Geografia da escola, leciona há mais de dez anos na EFA. Para ela, ser monitora “é ser uma artista. Tem que amar o projeto. “Antenar-se” com a questão social e trabalhar com o contexto do semiárido cearense” (informação verbal).²¹ Isso acontece porque a ideologia do educador da EFA está ligada a um projeto de educação popular que é viável e que representa uma resistência legítima ao projeto de escola hegemônico no Estado. A EFA não é apenas o lugar de

²¹ Dados da entrevista realizada na EFA D. Fragoso em Independência, Ceará, em abril de 2010.

trabalho do monitor, mas é também seu espaço de aprendizagem, formação e moradia. Observa-se que para ser monitor não basta atender a esses quesitos; tem de ter formação inicial e continuada. Em muitos casos, a responsabilidade pela formação específica é da Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR e da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB.

Esse trabalho também carrega expectativas com relação ao futuro do jovem camponês egresso. A maior delas é a permanência dos jovens no campo: “Esperamos que eles possam estar contribuindo em suas comunidades. Sejam formadores de quem não teve oportunidade de ir à escola” (informação verbal).²²

A expectativa é que os educandos, após a formação, possam desenvolver o trabalho nas comunidades: “Os alunos devem ser transformadores nas suas comunidades, trabalhando na perspectiva da sustentabilidade econômica, política e social. É para viver, e não sobreviver” (informação verbal).²³ Os jovens egressos carregam o desafio de reafirmar a cultura camponesa, tendo a comunidade como espaço de interações sociais, políticas, econômicas e humanitárias, de forma a garantir, portanto, a autonomia familiar sobre o quê produzir e como produzir na terra.

Os monitores possuem diferentes histórias de vida, com distintas experiências de escolarização e de formação. Essa formação particular se reflete dentro do ambiente escolar, seja durante a elaboração de um plano de estudo, na construção da avaliação de uma turma ou na postura do docente na construção do conhecimento em sala de aula.

Na pedagogia da alternância, a família ou a comunidade são lugares em que o educando vai pôr em prática o que aprendeu na escola e vai incorporar ao seu trabalho os questionamentos e as inquietações levantadas nas reflexões feitas na escola.

Oliveira (2008), ao fazer uma leitura sobre o modo de vida de camponeses assentados no Ceará, analisa a dimensão produtiva e pedagógica em espaços não formais de educação. Nesse contexto,

²² Dados da entrevista realizada na EFA D. Fragoso em Independência, Ceará, em abril de 2011.

²³ *Idem.*

[...] a educação está presente em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais. Nesse sentido, lugares comuns percorridos diariamente são tidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Para a autora, encontros de fim de tarde, reuniões para o trabalho de ajuda mútua nas casas de farinha ou nas fabriquetas de queijos, coletivos de roçados e quintais produtivos, entre outras atividades, constituem espaços educativos onde a família trabalha com a formação técnica, social, política e humanitária. Portanto, a escola não é o único espaço em que a educação acontece, a aula não é a única prática social que leva ao conhecimento, e o professor profissional não é o único agente educador.

A proposta de uma educação contextualizada está diretamente relacionada à possibilidade de se construírem práticas pedagógicas que caminhem de acordo com os interesses dos sujeitos da educação. Respeitar o modo de vida dos formandos e fortalecer o papel das comunidades na definição e no funcionamento do tipo de escola que eles almejam é uma das prioridades da Escola Família Agrícola.

Tais características acordam com as ideias de Paulo Freire (2001), o qual afirmou ser a educação escolar uma questão cultural, uma atividade e um instrumento de cultura capazes de contribuir para a democratização fundamental da sociedade e para enriquecer os constituintes dela.

No contexto da EFA, o termo cultura engloba a produção de saberes e técnicas, de uma linguagem comum, de uma visão de mundo e de ser humano que interfere no cotidiano, nas atividades e no planejamento da comunidade. Dessa forma, tanto os homens como as mulheres, mesmo que de forma diferenciada, partilham de uma mesma cultura camponesa.

Para Arroyo (2004), a organização social, a luta por direitos, trabalho e educação são ações componentes de um processo em que o campesinato se constitui sujeito cultural. Por isso, não se deve separar

produção de educação nem produção de escola. A produção do trabalho familiar, na leitura pedagógica dos movimentos sociais e das representações camponesas, é mais do que produção; é momento de encontro e de troca de saberes no processo de aprendizagem.

Desse modo, identificar situações-problema nos lugares de trabalho e de produção, conhecer jovens assentados e partilhar experiências práticas no campo trazem o desafio de dar sentido às palavras a partir do conhecimento específico e das experiências pedagógicas construídas na convivência com o semiárido e com o povo do campo.

Para Freire (2001, p. 37), “[...] os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte”. Nessa leitura, cultura camponesa passa pela produção e reprodução de saberes e práticas sobre a relação entre cultura e natureza, pela identificação de formas próprias de integração (social, política, cultural, religiosa) que definem valores e normas de comportamento que as famílias vivenciam, e passa também por possibilidades de alianças e rupturas que explicam dinâmicas próprias da reprodução social da cultura. Dessa forma, a cultura é conteúdo da educação, visto que a educação é processo de desenvolvimento e formação humana ampla.

A EFA Dom Fragoso é espaço de leituras e discussões por uma educação contextualizada que considere os saberes e os valores culturais dos camponeses, pois a escola é um espaço de formação e informação, repleta de conflitos culturais e normatizações, e, por essa razão, tem grande significado e importância na construção dos saberes dos jovens camponeses.

A autonomia da Escola Família Agrícola, como também o caminhar da formação profissional, dá-se no âmbito cultural da comunidade local. A construção do modelo de escola almejado pelos camponeses é elaborada a cada experiência pedagógica vivenciada pelos seus monitores, educandos e pela comunidade.

A escola em alternância, como cerne das práticas culturais da comunidade, tem alicerce pedagógico e autonomia de determinar o

calendário escolar, os conteúdos trabalhados e as vivências necessárias para que os educandos encontrem sua identidade cultural no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, observou-se que os monitores têm buscado valorizar a cultura camponesa como forma de legitimar a educação no e do campo, ao resistir às intempéries de governos antidemocráticos em vigor em grande parte do País atualmente.

A GEOGRAFIA NA ALTERNÂNCIA COM A ESCOLA DO CAMPO

A análise sobre a relação entre Geografia e escola camponesa é recente, do ponto de vista teórico e metodológico da ciência e da pesquisa com a disciplina escolar. Os processos de espacialização e territorialização dos movimentos sociais e a contribuição da Geografia Agrária na leitura sobre as transformações territoriais ocorridas no campo brasileiro têm sido o fundamento de uma matriz teórica que tem por base a teoria social, e apresenta trabalhos pioneiros na análise sobre os movimentos sociais e sobre a educação no e do campo.

A articulação de intelectuais, sociedade civil organizada e movimentos sociais do campo contribuiu para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada na cidade de Luziânia (GO) em 1998. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999) a conferência foi resultado da articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Os espaços abertos deram visibilidade às ações realizadas no mundo Educação do Campo presente nos assentamentos de reforma agrária e nas comunidades camponesas. Outra conquista importante foi a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo em 2002. O documento apresenta princípios e procedimentos visando adequar o

projeto de Educação do Campo às Diretrizes Curriculares Nacionais em suas diferentes modalidades de Ensino Básico.

Com as diretrizes a Educação do Campo foi se institucionalizando na articulação dos movimentos sociais com projetos de governo e as escolas se revelando como espaços de conquista do direito à educação de qualidade para crianças, jovens e adultos do campo. De acordo com o documento das Diretrizes,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002 *apud* CALDART, 2002, p. 56).

Para tanto, faz-se necessário que a escola seja comprometida com a adoção de um currículo dialógico que resulte na construção de sujeitos críticos, participativos, e com ações voltadas para a formação de cidadãos com liberdade e compromisso social. Nessa leitura, a Escola do Campo é produto da luta camponesa pela terra, da articulação dos movimentos sociais do campo com a sociedade civil e do reconhecimento de uma dívida pública do Estado brasileiro para com as populações do campo. A escola do campo está vinculada aos interesses dos camponeses e se posiciona a favor de um projeto de desenvolvimento popular para o campo.

Nesse contexto, como disciplina escolar, a Geografia, tem papel relevante no entendimento dos processos que envolvem a formação socioterritorial do povo do campo. O reconhecimento da prática discente e docente com a disciplina no mundo da escola camponesa, indígena e quilombola tem possibilitado um repensar sobre a prática pedagógica com a formação de professores.

O ensino de Geografia vem somar nessa abordagem ao contribuir, como as demais disciplinas curriculares, para o desenvolvimento do aluno quanto à capacidade de observar, analisar, interpretar e

pensar criticamente a realidade, em constante transformação. Cabe à Geografia a construção de uma leitura de realidade que envolva a relação entre sociedade e natureza. A Geografia deve levar o aluno a compreender “[...] o espaço produzido pela sociedade atual, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (OLIVEIRA, 1994, p. 142).

Nessa leitura, conforme Oliveira (1994), a apropriação da natureza se dá pelo trabalho, que é um ato social que se estabelece na relação entre sociedade e natureza. Portanto, é fundamental o entendimento da sociedade para se entender a natureza, já que esta última é apropriada historicamente.

A Geografia, como ciência social e disciplina escolar, adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino comprometido com a construção de uma postura crítica por parte dos alunos diante da realidade. E *quicá* possa contribuir para a transformação dessa realidade.

A Geografia, como disciplina escolar, também deve “[...] ajudar [os jovens] a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (CAVALCANTI, 1988, p. 24). O importante é possibilitar aos alunos a reflexão sobre fatos, processos, acontecimentos e fenômenos enquanto constituídos de múltiplos determinantes e múltiplas explicações, entre as quais se encontra a espacial. A participação dos jovens na vida do bairro, da cidade, da comunidade ou do assentamento rural poderá ser mais efetiva se eles conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica. Assim, essa ciência poderá contribuir para a formação cidadã e para a criticidade dos jovens camponeses.

De acordo com Cavalcanti (2002, p. 71), o ensino acontece mediante “processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor”, portanto, é carregado de características próprias de cada ambiente escolar. Juntamente com a formação, com os valores, conhecimentos, modos de pensar e com as linguagens do corpo docente da escola, o ensino permite que cada sala de aula seja diferente, não apenas pela infraestrutura da escola e pela mediação do educador, mas essencialmente pelos educandos ali participantes.

Ao longo das visitas à EFA D. Fragoso, foram feitas observações em sala de aula, rodas de conversas e entrevistas com as turmas presentes na escola, respondidas questões propostas, como perguntas cujas respostas abriam a possibilidade de avançar na colocação de opiniões, de sugestões e, inclusive, de dúvidas.

Tanto nas rodas de conversa como nas entrevistas observou-se a importância da Geografia na escola. Perguntados sobre o que gostam de aprender em Geografia, encontramos os relatos que seguem:

Gostei de aprender a ver e ler mapas porque eu não conhecia nada sobre o assunto e depois que tive aulas de geografia na escola, passei a gostar (educanda A).

Gosto de geografia porque ela nos faz conhecer o Brasil (educando B).

A Geografia é importante, pois explica muito sobre a realidade do mundo (educando C).

Em geografia, vemos agricultura patronal, revolução verde, estatuto da terra etc. (educanda D) (informação verbal).²⁴

Nessas leituras, a Geografia é mundo social, mas também é economia e política. Não economia e política descontextualizadas, ao contrário, existe toda uma preocupação em estudar temas ou questões que contribuam para entender as raízes dos conflitos pela posse de terra, que perduram no campo até os dias atuais.

A Geografia também foi apresentada na leitura dos temas *localização e problemática ambiental*. Perguntados sobre como a Geografia ajuda a pensar o lugar em que se vive, segue depoimento dos educandos:

²⁴ Dados da entrevista realizada na EFA D. Fragoso em Independência, Ceará, em abril de 2017.

Todas as aulas são relacionadas com a realidade de cada jovem. Por exemplo, hoje sei que para localizar minha comunidade, preciso dos dados geográficos; onde aprendi isso? Na geografia (educando A).

Ajuda bastante; nas aulas debatemos sobre a questão hídrica da região, os usos indevidos dos solos, o clima, etc. Porque tudo isso faz parte da realidade (educando B).

Porque se não temos uma paisagem bonita é porque as pessoas não respeitavam o meio ambiente. Hoje, devemos cuidar do meio ambiente (educando C).

Sim, ajuda a entender que devemos cuidar melhor de nosso meio ambiente e não fazer queimadas. Mas os agricultores não acreditam que dê certo de outra maneira. Hoje temos solos fracos porque já houve muitas queimadas (educando D) (informação verbal).²⁵

A questão ambiental, as queimadas e a degradação dos solos apareceram como os principais problemas ambientais da região de influência da EFA D. Fragoso, seguidos da questão hídrica e da perda da biodiversidade. O protagonismo da juventude sobre esses problemas tem acontecido sobretudo na implementação de projetos em suas comunidades de origem e em seus estudos para os trabalhos de conclusão de curso.

Ao discutir a relação entre campesinato e formas de uso da terra no semiárido cearense, Oliveira e Pereira (2011) afirmaram que o quadro atual tem revelado uma situação de desgaste dos solos nunca vista nos sertões cearenses, como resultado, em parte, da rotação de terras na atividade agrícola presente na cultura sertaneja, embora outros fatores também devam ser considerados: povoamento do semiárido; expansão das olarias; retirada de lenha para fornos e para produção de carvão; falta de orientação técnica. Isso quer dizer que, mesmo sem

²⁵ Dados da entrevista realizada na EFA D. Fragoso em Independência, Ceará, em abril de 2015.

atividade agrícola, com a rotação de terras e a coivara, esses outros fatores irão contribuir para a degradação do solo porque a retirada da vegetação, entre outros processos, expõe o solo à erosão.

Na EFA, a Geografia como disciplina escolar está contextualizada com o projeto interdisciplinar proposto pela escola, que tem por base a convivência com o semiárido. Esse trabalho interdisciplinar é desenvolvido de forma investigativa, com levantamentos preliminares da realidade; socialização das situações retratadas; identificação de situações-problema e possibilidade da emergência de um tema gerador. Nessa perspectiva, “[...] a Geografia, ao trabalhar com o tema gerador e com as questões geradoras, tem condições de contribuir para que os alunos superem o senso comum mediante uma metodologia dialógica e chegar a um conhecimento mais elaborado e científico” (PONTUSCHKA *et al.*, 2007, p. 154).

Em um momento de socialização das pesquisas na aula de Geografia que tinha como tema *a cultura camponesa*, Araújo (2011, p. 49) revelou que no diálogo surgiram como elementos característicos a enxada, o chapéu de palha, a produção agrícola, a cisterna de água e, também, o lápis e o caderno, identificando a importância da educação camponesa, hoje. Uma questão curiosa foi a referente ao significado do que é ser jovem do campo. Entre os relatos, podem-se destacar:

Ser jovem do campo é se identificar com o campo e desenvolver práticas de acordo com a realidade camponesa e principalmente defender sua identidade (educando A)

É poder valorizar nossa origem e trabalhar na terra, sem destruí-la (educando B).

É poder assumir sua identidade e ter compromisso de buscar novas alternativas para com o meio onde vive, assim, melhorando minha realidade e minha comunidade (educando C) (informação verbal).²⁶

²⁶ Dados da entrevista realizada na EFA D. Frágoso em Independência, Ceará, em abril de 2011.

Nas “cenas carregadas de geografia” (CAVALCANTI, 1998, p. 122) descritas pelos educandos, ser jovem do campo passa pelo sentimento da condição camponesa presente na reafirmação da cultura e pela relação entre a produção e a reprodução de inovações de tecnologias que lhes sejam apropriadas no trabalho com a terra.

Dessa forma, a importância da Geografia no ambiente escolar também se dá pela necessidade que tem os educandos de apreender o espaço como dimensão da prática social cotidiana. Segundo Cavalcanti (2002, p. 74),

O espaço e as percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social, de modo que vai se formando um conjunto de saberes sobre esse espaço, mais ou menos sistematizados, científicos ou não. O conhecimento desse conjunto de saberes, a consciência do espaço, ou da “geografia” do mundo, pode ser construído no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar. Por isso ela é estudada na escola.

A autora apresenta a importância da Geografia na escola. A partir dos relatos expostos pelos educandos, percebe-se que a construção do saber geográfico está sendo refletido através das experiências desenvolvidas nas comunidades e da vivência na EFA Dom Frágoso.

Partindo dessa premissa, o monitor vai estimulando a reflexão realizada em conjunto com os educandos e apreendendo possibilidades de inter-relacionar os conhecimentos adquiridos. Nesse momento, como diz Paulo Freire (2001, p. 210), “[...] o saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquele”.

No processo de ensino e aprendizagem na EFA, a professora de Geografia não é somente professora de uma disciplina, mas é também monitora de uma escola contextualizada com a pedagogia da alternância, onde ela optou por um projeto de formação em comunhão com os jovens camponeses e onde convive diariamente com colegas de outras disciplinas e alunos provenientes de contextos diversificados. Diante dessa complexa realidade, o monitor e os alunos desenvolvem a

oportunidade de realizar trabalhos (domésticos, técnicos, pedagógicos) conjuntos em diferentes situações, sempre seguidos do diálogo, da organização e da sistematização das experiências.

Em visita à escola, encontraram-se experiências de trabalho conjunto desenvolvidas por monitores e jovens camponeses as quais se revelam como ações alternativas baseadas na agroecologia e consideradas fundamentais na convivência com o semiárido. Em todas as unidades produtivas, o trabalho da família (escola EFA) orienta a produção e o consumo de plantas e animais. A produção excedente, quando ocorre, é repassada para a feira agroecológica, dinamizada pelos jovens que divulgam e vendem seus produtos, mas que também forjam nesse espaço a troca de sementes e de experiências entre as comunidades. Embora haja a comercialização de criações (caprinos), é o uso familiar que comanda o processo, uma vez que a venda é destinada à obtenção de outras mercadorias, também necessárias à reprodução das unidades de produção e consumo da EFA, como material de expediente, abastecimento do transporte ou materiais de estudo e mística. Assim, a produção comercial acontece tendo por base a lógica de uso camponesa, e não o interesse de lucro.

As unidades de produção e consumo como espaços de formação possuem suas combinações, seus consórcios e suas experimentações, constituindo-se, portanto, em sistemas agroecológicos desenvolvidos pelos jovens camponeses como forma de encontrar caminhos de convivência com o semiárido e com a continuidade de um modo de vida e trabalho, caminhos esses organizados pela juventude camponesa em torno daquilo que, para Martins (1986), lhe é próprio – o trabalho familiar. É nessa escola de trabalho agrícola familiar, com suas práticas cotidianas, que os jovens camponeses estão caracterizando seu projeto de vida e luta pela terra.

Podem-se lembrar, ainda, os constantes trabalhos realizados nas comunidades em parceria com as famílias, os estágios de vivência, os projetos profissionais dos jovens, onde conteúdos como questão agrária, uso da terra, camadas dos solos, recursos hídricos e curvas de nível são amplamente debatidos em campo, em grupos de estudo, entre outros espaços de formação.

Vale lembrar que o trabalho em conjunto, a dialogicidade e a expressividade revelada através da escrita ou da oralidade na escola ou na comunidade são dimensões que não podem ser deixadas de lado no processo de construção do conhecimento da EFA.

O sistema de avaliação na Geografia, assim como nas demais disciplinas pedagógicas, abrange as seguintes competências e atividades: vivência dos educandos nos seminários realizados em grupo; habilidades técnicas e pedagógicas; participação e comportamento nas aulas; exposições orais apresentadas na escola; reuniões comunitárias; práticas e relatórios de campo; resultados expressos em conceitos ou em notas, obtidos em provas escritas de acordo com o regimento escolar.

Foi possível observar na EFA Dom Fragoso que o foco do conhecimento a ser alcançado no ensino não se localiza no professor ou na ciência e sim na realidade na qual aluno e professor estão inseridos. Para Vesentini (1994, p. 37) “Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história”.

Para Pontuschka (2006), uma formação geográfica rica em conteúdo, métodos e técnicas de análise ajudam o educando a fazer a leitura do espaço. O educando tem a possibilidade de vislumbrar caminhos para o conhecimento do mundo e de aprender a se inserir nele de forma crítica e participativa. Assim, acredita-se que a presença da Geografia no currículo corrobora a conscientização do educando enquanto sujeito que consegue produzir uma leitura crítica da realidade, rompendo com a alienação e valorizando a cultura camponesa.

Pelo caráter popular e emancipatório da escola na elaboração curricular, enxerga-se o currículo de geografia a caminho do compromisso com a construção de uma geografia crítica que tem permitido aos jovens, no processo de formação básica, posicionar-se em relação ao futuro e construir caminhos alternativos para o futuro, seja pelos projetos de pesquisa desenvolvidos nas comunidades seja pela inserção política em organizações camponesas. Essa é uma dimensão importante para quem pretende a formação de uma juventude empenhada em transformar a realidade presente.

De acordo com Pontuschka (2006, p. 269), na prática docente

[...] é preciso compreender as lutas, conflitos, estratégias e relações de dominação existentes na construção de um currículo que reflete interesses defendidos quase sempre pelas elites de um país e que podem se apresentar mais ou menos autoritários dependendo das forças sociais em jogo.

Na relação entre a EFA Dom Frágoso e a realidade social, a construção de um currículo possível de mudanças e flutuações se estabelece, muito embora princípios como formação humana, compromisso social, convivência com o semiárido e respeito à cultura camponesa sejam a base para a formulação curricular da escola. A opção por situar o saber popular no interior da proposta curricular, ao invés de utilizá-lo apenas como ponte para o saber erudito, favorece o amadurecimento de novas modalidades de organização curricular, o que aproxima o envolvimento do educando com o planejamento de sua aprendizagem.

Dessa forma, a educação contextualizada no e do campo rompe com a condição curricular da escola urbana, refletindo quase sempre os interesses de uma ideologia dominante. O curioso é que, diferente do contexto da sala de aula tradicional, a educação de qualidade demandada pela juventude camponesa ganha novos espaços de formação; espaço e tempos com dinâmicas próprias e coletivos de valorização das juventudes do campo e da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola camponesa EFA D. Frágoso é parte constitutiva de um projeto de desenvolvimento para o campo, construído pelos camponeses na luta pela reforma agrária. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na formação dos jovens do campo, pois, em conjunto com o aprendizado técnico e o conhecimento crítico do cotidiano comunitário, são construídas relações de respeito, humildade, afetividade e comunhão, as quais serão compartilhadas com as famílias e com o coletivo de jovens organizados nas comunidades ou nos assentamentos rurais.

A experiência educativa da EFA D. Fragoso vem promovendo a ampliação de espaços de debate político sobre a educação do e no campo e a pedagogia da alternância no contexto do semiárido. Práticas e saberes educativos desenvolvidos inicialmente na escola são socializados nas comunidades, em instituições de ensino e pesquisa e em rede de sociabilidade que envolve organizações camponesas e órgãos públicos em torno das escolas no e do campo.

A reflexão sobre o ensino de Geografia na EFA D. Fragoso tem levado alunos e professores a (re)pensarem a prática educativa e o papel da escola como lugar de construção de conhecimentos e aprendizagens significativas no contexto espacial no qual está inserida. Nesse caminho, a Geografia como disciplina escolar compõe o projeto interdisciplinar, que tem como tema transversal a convivência com o semiárido, cabendo, portanto, à disciplina uma leitura analítica da dinâmica da sociedade atual, dividida em classes sociais com conflitos e contradições. Nessa leitura, o protagonismo da juventude camponesa tem se configurado na criação de ações de luta pela educação de qualidade para as escolas do campo. Para isso, adotar uma postura que valorize a diversidade das formas de relação com a terra, que reafirme a cultura camponesa e que tenha as comunidades e os assentamentos rurais como espaços de formação e de interação social e política é fundamental para o fortalecimento da Geografia como disciplina escolar. A pesquisa apresentada insere-se nas análises que discutem a educação geográfica contextualizada como parte constitutiva da luta pela terra presente na história do campesinato brasileiro.

CONSTRUINDO SABERES E CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS COM PROFESSORES EM SERVIÇO NAS ESCOLAS DO CAMPO ²⁷

INTRODUÇÃO

Discutir reforma agrária, campesinato, movimentos sociais, ensino de geografia e educação do campo desafia-nos a refletir sobre a importância da Geografia como disciplina escolar nas escolas do Ceará e, ainda, sua contribuição na formação dos professores e no entendimento das questões que perpassam a vida no semiárido. A coleta de dados incluiu visitas de reconhecimento, entrevistas com educadores e educandos sobre suas práticas, anotações de campo, reuniões de preparação de atividade em conjunto e desenvolvimento de oficina didática. Abrangeu, ainda, pesquisa documental em livros, teses, relatórios, documentos oficiais e seminários de estudo sobre educação do campo, entre outras atividades.

A Geografia, como disciplina escolar, tem papel relevante no entendimento dos processos que envolvem a relação campesinato, ensino de Geografia e reforma agrária, e a pesquisa com extensão tem possibilitado um reconhecimento de nossa prática docente no trabalho com a disciplina no mundo da escola. A escola do campo é vista como uma proposta que nasceu de demandas dos movimentos camponeses na

²⁷ Texto publicado originalmente no BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA. Goiânia: Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, v. 30, n. 2, p. 99-111, 2010.

construção de uma política educacional para os acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Essa interpretação é relevante na compreensão da realidade que envolve a escola do campo, que se encontra no processo de espacialização da luta camponesa.

No primeiro momento, enfoca-se a política de educação desenvolvida no campo e a distinção entre educação no campo e educação do campo. Em seguida, reporta-se à discussão da geografia agrária sobre a questão da propriedade privada da terra e a importância dos movimentos sociais na conquista de frações do território que estão sendo apropriadas pelos camponeses na luta pela terra, e, por fim, apresenta-se o trabalho em conjunto com professores das escolas do assentamento 25 de Maio localizado no município de Madalena, Ceará. Nesse contexto, a educação do campo, defendida pelos movimentos e pelas representações camponesas, é parte constitutiva para o desenvolvimento do campo. Portanto, pretende-se por meio deste texto contribuir para a discussão acadêmica, e *quicá* para os movimentos sociais, no âmbito da geografia agrária e do ensino de Geografia, enfocando os desafios colocados para a formação dos professores de Geografia e a luta pela terra no campo cearense.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA NO CAMPO

A concepção de educação levantada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira aprovada em 1996 (LDB, 2017) tem sido com frequência apresentada a partir de um paradigma urbano-industrial. Nas expressões que vinculam a educação escolar à cidadania e ao mundo do trabalho, a cidade aparece como o espaço por excelência do convívio social. A essa idealização da cidade como o lugar do moderno, do dinâmico e da produção, corresponde, muitas vezes, uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do descanso, da resistência e do não produtivo. Uma leitura que reforça a inviabilidade da reforma agrária e fortalece o agronegócio, uma vez que tem por base o paradigma do capitalismo agrário proposto por intelectuais como Abramovay (1992) e Graziano da Silva (2001). Essas imagens que se

complementam sugerem políticas públicas, educativas e escolares e, ainda, inspiram a maior parte dos textos legais que legislam nosso sistema educativo e a formação de professores.

A rigor, o campo e a diversidade de seus povos não foram esquecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB. As diretrizes operacionais para as escolas do campo visam *adequar* o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN aprovada em 2002 (BRASIL, 2010). A recomendação básica é não esquecer “a diversidade”, adaptando as condições do campo à educação escolar, ao currículo comum e à formação dos professores, sob a perspectiva urbano-industrial.

Fernandes e Molina (2004), ao refletirem sobre o campo da educação do campo, elaboram esquema em que distinguem o campo do agronegócio do campo da agricultura camponesa, identificando o paradigma da educação rural com o primeiro e o da educação do campo com o segundo. Portanto, desenvolve-se uma educação não só no campo, mas, do campo. A educação do campo tem projeto político pedagógico articulado com um projeto de desenvolvimento de vida e formação a favor dos pobres do campo.

A diferenciação não é só de projeto político, conforme afirmou Carvalho (2006), a educação do campo se diferencia da tradicional educação rural por diversos fatores. Pode-se destacar a metodologia referenciada na educação popular, portanto voltada para a realidade dos educandos, organizando-se em alternância – tempo-escola e tempo-comunidade –, e a proposta político-pedagógica, voltada para temas relativos à vida, às lutas e a um projeto de desenvolvimento alternativo para o Brasil.

Portanto, as diferenças estão postas no desafio da formação dos sujeitos sociais que estão na luta pela construção teórica e prática dos projetos. As políticas de formação dos professores descritas na legislação brasileira não estão dando conta do movimento da sociedade.

Arroyo (2007), ao analisar políticas de formação de educadores(as) do campo, revelou que as consequências da inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, na saúde e na

educação de maneira particular. O campo é visto como um lugar constituído por grupos sociais atrasados, que no processo de integração ao mundo do mercado passará pela transformação de camponeses para agricultores familiares.

Nessa leitura paradigmática que é hegemônica na realidade brasileira, a reforma agrária, os serviços públicos e as políticas públicas para a formação específica de educadores(as) do campo não fazem sentido. Como consequência, temos um quadro no qual os profissionais se deslocam cotidianamente para a escola, viajando por horas em estradas de terra para trabalhar nas precárias e distantes comunidades rurais. Paralelamente, os alunos jovens do campo são alocados em salas de aula deterioradas ou improvisadas e, ainda, deslocados para a escola da cidade, para estudar com professores e colegas citadinos. Trata-se de uma política que expressa desrespeito às raízes, crenças e aos valores culturais, e inviabiliza o acesso à escola na comunidade.

O interessante para essa análise é que a desarticulação da escola para as comunidades rurais por meio da precariedade do fazer valer a legislação brasileira, que se desdobra na insatisfação dos professores(as) com as condições de trabalho – a exemplo de salas de aula improvisadas e multisseriadas, transporte escolar sem segurança, saída dos alunos para as escolas da cidade –, esteja acontecendo em tempos de reafirmação do campo, um movimento que vem se firmando há mais de vinte anos por intermédio da presença política dos camponeses organizados em movimentos sociais. Nunca o campo brasileiro esteve tão dinâmico na luta por direitos mostrando sua identidade, cultura, seus valores e sua organização política, tendo como principais representações no Ceará a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os sem-terra no Brasil e os zapatistas no México estão entre os quatro mais importantes movimentos sociais da América Latina. De acordo com Seoane (2003, p. 13),

[...] los movimientos sociales de origen rural más importantes en la última década en Latinoamérica: el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) en Brasil, el movimiento cocalero

del Chapare boliviano, la experiencia de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, y el zapatismo en México.

A consolidação desses movimentos sociais passa por princípios, organicidade, formas de ações que são recriadas e que se apresentam em uma nova configuração de protestos e de debate sobre as alternativas a favor do povo do campo. A presença marcante dos sem-terra em rede nacional e internacional não apenas reivindicando ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos, incomoda a elite brasileira.

Nesse sentido, a questão é: Qual o sentido da não realização de uma política específica para a formação de uma educação do campo voltada para um projeto de valorização dos povos do campo?

A falta de políticas específicas de formação de educadores(as) e a desarticulação das escolas rurais fazem parte de uma estratégia de desestruturação dos movimentos sociais do campo e de fortalecimento de um projeto de educação afinado entre governo, banco mundial e elite brasileira.

Na luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo, os sem-terra expressam a concepção do direito à educação e do dever do Estado. No processo de construção da realidade, novas categorias emergem no mundo da escola. Conceitos como *educação do campo*, *pedagogia do movimento*, *escola do campo*, nasceram de demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do MST.

No processo de luta pela reforma agrária, a posse da terra passa a ser condição para viabilizar um conjunto de outras lutas: luta por estrutura viária básica, por escolas e formação de qualidade, por acesso à universidade, por educação contextualizada, entre outras. Esse é um fato extremamente relevante na compreensão dos processos políticos e sociais que envolvem a escola do campo. De acordo com Fernandes (2006), foi da demanda específica por educação nos acampamentos e assentamentos do MST que nasceu em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao

Ministério de Desenvolvimento Agrário e à Coordenação Geral de Educação do Campo.

Carvalho (2006), ao analisar o Pronera no Ceará, reafirmou o fato de os movimentos sociais do campo na luta pela garantia do direito à educação passarem a reivindicar, de forma expressiva a partir de meados da década de 1990, junto ao governo federal, uma política educacional pública que viesse atender as necessidades da classe trabalhadora rural.

Nesse sentido, a educação do campo deve ser compreendida como um processo em construção que contempla, em sua lógica, a política que pensa a educação proposta pelos sem-terra como parte constitutiva e essencial para o desenvolvimento do campo a partir de projeto popular.

A leitura midiática sobre ensino, juventude e educação no Brasil está sempre amarrada aos baixos índices de rendimento, às altas taxas de analfabetismo e de evasão escolar e a problemas relacionados ora a questões sociais como a fome, a miséria, ora a questões econômicas como a falta de emprego entre os jovens. Entretanto, para Martins (2008), as notícias sobre o ensino e a educação no Brasil nem sempre tocam no essencial. As preocupantes adversidades pouco tratam do fato de que há no País um generalizado apreço pela vontade de aprender, visto muitas vezes em lugares de absoluta ausência do poder público. Muito do que existe como valorização da escola rural é, sem dúvida, em grande parte, um êxito da escolarização promovida pelo MST, apesar dos conteúdos pedagógicos discutíveis e dos simplismos ideológicos, no particular da escola rural, o Movimento ter suprido carências de saber com criatividade e conservado a utopia da universalidade do ser e do direito. Isso acontece, sobretudo, porque a ideologia educativa do MST tem a coerência que falta à ideologia sindicalista dos professores da rede pública e privada de ensino: a escola dos sem-terra liga-se ao projeto utópico de um modo de vida que é viável e que representa uma resistência legítima às diferentes forças que, em nome da grande economia multinacionalizada e voraz, nulificam valores, crenças, maneiras de viver e capitais sociais acumulados ao longo dos séculos.

No semiárido cearense, essa disposição para aprender foi algo visto nos rostos de crianças e jovens caminhando com cadernos em mãos a sol e chuva em direção à escola, na presença maciça dos alunos nas escolas, e no esforço contínuo de professores(as) para levar algo novo para a sala de aula. Na escola do Quietinho, a gestão escolar é feita por um coletivo do setor de educação do MST. Um coletivo formado por professores(as), alunos(as) e comunidade, que diariamente discutem ações no sentido de fortalecer a luta pela qualificação dos professores(as) em cursos de nível superior, por condições dignas de trabalho docente, escolas com espaços de estudo, jardins, hortas, quadra de esporte, quadro em boas condições de uso, salas amplas e arejadas; pelo acesso a material pedagógico, à leitura e ao livro; ao aprendizado, a saberes alternativos, a formas de cultura e de compreensão do mundo no ambiente escolar. Na comunidade, a escola é extensão da casa e a educação uma herança que tem sido cultivada pela família. No parentesco escolar, a professora é sobrinha da merendeira, e essas são tias e madrinhas dos alunos. Ali, antes da aula um ou outro aluno aparece na porta da sala pedindo a bênção, sendo logo abençoado e dando notícias da parentalha.

Nessa escola, o professor é tratado com admiração e respeito por ter clareza de sua função social e o conhecimento como um saber construído, por princípio, no conjunto. E a escola é um espaço de fortalecimento de um projeto popular de desenvolvimento do campo. Nesse momento, o ensino passa a ser contextualizado, como podemos observar na fala a seguir:

Relacionar a vivência do aluno com a educação formal [vista no livro didático] é uma coisa que eu acho interessante. Por exemplo, eu não descarto o livro didático porque se eu pegar uma história ou um texto que eu possa relacionar com a vivência do aluno, esse texto ele é bem aceito. Isso não significa que eu estou trabalhando só o livro didático, mas eu estou associando a realidade do aluno com outra visão. Alguns alunos até perguntam: Tia, por que é que eu vou estudar sobre trânsito, meio de

transporte, leis, se aqui eu vivo no mato? Então respondendo: Olha pessoal é porque nós precisamos nos inteirar de todos os conhecimentos, não é porque nós vivemos aqui na zona rural que nós não precisamos saber o que é lei de trânsito. Por isso é que acontecem acidentes nas estradas que a gente vai, porque ninguém sabe o que é lei de trânsito. Se você vai participar de um encontro, de uma manifestação, de uma marcha na cidade, como é que você vai fazer para se orientar na cidade, se não estudar a lei de trânsito? Você sendo do interior, mesmo estando na escola, vai se sentir analfabeto, porque não vai saber se orientar nas leis e direções e fluxos de carros e pedestres. Você não vai estudar só o que é da cidade ou só o que é do interior, você tem que fazer a relação como o todo (informação verbal).²⁸

O questionamento do aluno revelou uma inquietação na procura de esclarecimento sobre um assunto abordado, que parecia descontextualizado, e a resposta da professora contextualizou o assunto corporificando-o num exemplo de uma concepção de ensino essencialmente freiriano. Para Freire (1996), a educação é entendida como um ato de intervenção intencional no qual o sujeito consciente de sua ação deve agir com o seu conhecimento no sentido de transformação.

Arroyo (2007), ao analisar a tradição de políticas educacionais generalistas no Brasil, reconheceu a importância dos novos sujeitos sociais na construção de um movimento pedagógico construído a partir dos camponeses. Assim, a valorização da escola do campo é sem dúvida, um êxito da escolarização promovida pelo MST, mas isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural.

²⁸ Dados da entrevista realizada na Escola do Quietinho, Independência, Ceará, em maio de 2008.

A generalização dos direitos sem o reconhecimento das diferenças tem como desdobramento as tensões. Nesse quadro e parafraseando Oliveira (2001), não há como pensar que a reforma agrária, ou a educação do campo, será feita de maneira pacífica no País.

GEOGRAFIA, QUESTÃO AGRÁRIA E ESCOLAS DO CAMPO

A Geografia brasileira tem em sua sistematização um vasto campo teórico pautado na discussão sobre a história, a origem e os processos que compõem a formação territorial brasileira. O “paradigma da questão agrária” (FERNANDES, 2006) trouxe influências teóricas e práticas para se estudar o movimento desigual, contraditório e combinado do território brasileiro e suas transformações recentes. Nessa construção, o território tem sido um conceito chave que se apresenta no centro da discussão.

Na Geografia Agrária, o estudo do território como categoria primordial de investigação tem sido fundamentado em livros, teses e dissertações com autores como Raffestin (1993), Oliveira (1998) e Fernandes (2006). Para Oliveira (1998), o território deve ser entendido como síntese contraditória da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve. Logo, a construção do território é contraditoriamente o desenvolvimento desigual, simultâneo e combinado. O território é, assim, produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência; sociedade capitalista, que está assentada em conflituosas relações entre diferentes classes sociais fundamentais.

Nessa leitura, a análise sobre a compreensão das transformações territoriais recentes no campo brasileiro considera que as relações sociais são partes constitutivas de territórios ou dimensões territoriais. E, ainda, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais discutem, planejam e constroem seus projetos de vida e de lutas sociais. No processo, os sujeitos sociais organizam-se por meio de relações de classe para desenvolver seus campos de lutas. Nesse contexto, Fernandes (2006) acrescentou o fato de que a educação proposta

pelos movimentos camponeses não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e outras dimensões mais. Assim, esse autor trouxe para a Geografia a importância de se compreender a dimensão educativa contida nos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra no Brasil.

De acordo com Oliveira (1998), a formação territorial capitalista no campo brasileiro está marcada pelos processos de territorialização do capital e de monopolização do território pelo capital, encontrando-se esse fenômeno, ainda, contraditoriamente marcado pelo processo de expansão da agricultura camponesa, que tem nas ocupações, nos acampamentos e nos assentamentos rurais ações efetivas de resistência e luta pela reforma agrária.

O movimento de luta pela reforma agrária dos últimos anos desenvolveu diferentes dimensões sociais, políticas e econômicas e ganhou diferentes dimensões territoriais no País. No Ceará, a conquista de frações do território capitalista que estão sendo apropriadas pelos camponeses na luta pela terra tem contribuído para o fortalecimento de dimensões, como a dimensão educativa, que perpassa a social, a econômica e a política. Oliveira (2008), ao analisar os saberes e as práticas presentes na unidade camponesa nos sertões cearenses, descreveu o processo de constituição da vida de assentado, na qual a terra camponesa se revela como uma fração do território capitalista apropriada pelos camponeses. Os assentamentos rurais têm desenvolvido diferentes leituras de construção da realidade social para o povo pobre do campo. Nesse contexto, os assentamentos rurais tornam-se um recurso poderoso na espacialização da luta camponesa que vai desenvolvendo no território conquistado o sentido de trunfo proposto por Raffestin (1993), ao defender esse sentido como um poderoso conceito do campo geográfico.

A análise sobre a reprodução do campesinato e a luta pela educação do campo no seio da sociedade capitalista perpassa a leitura da realidade presente no projeto popular – defendido pelos movimentos sociais e pelas representações camponesas – que atende as necessidades básicas do povo do campo, algo inconciliável com o projeto oficial. E é por meio dessa lógica contraditória que procuramos entender

as práticas sociais e educativas presentes nos assentamentos rurais organizados pelo MST no Ceará.

A construção recente de uma leitura sobre o campesinato brasileiro e a luta por uma educação que contemple os saberes, as práticas e as experiências no campo têm sido desenvolvidas por Stédile e Fernandes (1999), Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2004) e Arroyo (2007) entre outros. A manutenção de diferentes formas de produção e trabalho na terra camponesa, a luta por direitos e, ainda, por uma educação do campo, é parte constitutiva da luta pela reforma agrária, dinamizada no seio dos movimentos e das representações camponesas.

No Ceará, a luta pela terra construída historicamente por sujeitos sociais, muitas vezes geograficamente isolados nos sertões, tem nos dias atuais a resposta de suas ações na conquista de frações do território capitalista, que vai para a mão dos camponeses organizados em movimentos e representações camponesas. Assim, não há, portanto, como desconsiderar a importância dos assentamentos rurais no País (LEITE; HEREDIA; MEDEIROS, 2004). Para esses autores, os assentamentos são vistos como ponto de chegada de um processo de luta pela terra e tornam-se ponto de partida para uma nova condição de vida. Eles estão produzindo um novo perfil produtivo nos municípios, na organização social da produção e da família, nas condições de vida e na participação política local e regional.

Nesse processo de luta camponesa, movimentos sociais e representações camponesas trouxeram para o conjunto da sociedade a possibilidade de discutir cultura da igualdade, direito à terra, ao trabalho, à saúde e à educação, entre outros itens. Conforme Arroyo (2004), a organização social, a luta por direitos, trabalho e educação são ações constitutivas de um processo em que o campesinato se constitui sujeito cultural. Por isso, não se deve separar produção de educação, nem separar produção de escola. A produção na unidade de trabalho familiar na leitura pedagógica dos movimentos sociais e das representações camponesas é mais do que produção. Desse modo, estudar saberes e práticas pedagógicas do campo coloca-nos diante do desafio de dar sentido às palavras, a partir do conhecimento específico e das experiências individuais e coletivas construídas na convivência com o povo do campo.

Ao analisar trajetórias camponesas e a relação ensino de Geografia e escola do campo, Oliveira e Silva (2009) revelaram como os saberes referentes à dinâmica da natureza, às formas de uso da terra e aos tipos de solo e vegetação são completamente desconsiderados ou conduzidos por uma lógica pautada no urbano industrial presente nos livros didáticos. Nesse contexto, os autores reafirmaram a preocupação de Oliveira (2008) em contextualizar os conteúdos didáticos com as formas de trabalho e uso da terra – uso comum, uso individual, uso coletivo e a prática de ajuda mútua, entre outras –, que precisam estar sistematizadas de forma criativa e dialógica. Essas formas de trabalho familiar devem ser reconhecidas como ações contextualizadas em espaços e tempos plenos de aprendizagens significativas para a formação humana. O trabalho na unidade de produção e consumo é parte constitutiva do processo de organização e sistematização dos saberes que alimentam a prática escolar de educadores e educandos.

Os saberes docentes e discentes têm relação direta com a figura da mulher e dos jovens trabalhadores do campo que estão nas frentes de luta dos movimentos sociais. Em suas relações com o mundo natural e social eles desenvolvem e revelam uma práxis que se dá em várias dimensões: produtiva, política e educativa. São ações, espaços e momentos nos quais os sujeitos sociais estão envolvidos em atividades práticas e elaboram saberes socialmente relevantes para o desenvolvimento de um projeto popular a favor do povo do campo. Na relação entre conhecimento específico e práticas docente e discente ocorridas com o trabalho na unidade de produção e na escola, a prática social desses sujeitos se revela plena de espacialidade.

No caminho do fortalecimento de uma educação defendida pelos camponeses, a Geografia como disciplina escolar tende a assumir uma posição cada vez mais importante na leitura da relação sociedade e natureza no semiárido. Apesar de apresentar pouca relevância curricular tanto para os alunos como para os professores, essa disciplina revelou na leitura sobre a relação entre sociedade e natureza um potencial a ser discutido e apreendido na prática das escolas de assentamento.

A formação dos professores, o currículo escolar e o material didático que se encontra na escola presente no campo cearense, de uma

maneira geral, desconsideram as especificidades da educação do campo e a diversidade da realidade local, realizando, assim, um ensino estagnado, descontextualizado, porém comprometido com a construção da aceitação passiva de novas formas e relações propostas pela política educacional hegemônica. Aqui se coloca uma questão: Qual o sentido da luta a favor de uma política específica de escola do campo?

Fortalecer um projeto alternativo de educação do campo no qual os princípios e a cultura camponesa sejam respeitados; que o papel da escola seja a formação humana (consciência política e prática social); que os trabalhos intelectual e manual estejam presentes na construção de uma gestão participativa, e que a alegria da aprendizagem seja valorizada, são alguns dos pontos que estão sendo desenvolvidos em escolas gestadas pelos sem-terra nos distantes caminhos desse país.

Escola, Geografia e formação contínua de professores...

A escola é o *locus* por excelência para a formação do professor (PIMENTA; LIMA, 2004). Com base nessa constatação, fizemos a experiência, na disciplina Prática de Ensino em Geografia, de acompanhar uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, por meio de visitas e encontros durante oito meses de trabalho. Iniciamos a experiência perguntando aos professores como a universidade poderia contribuir com o fortalecimento da leitura do espaço a partir da relação entre sociedade e natureza na escola. Logo disseram que o interesse maior da escola era com a prática da alfabetização e leitura, mas que a escola estava aberta para o diálogo na direção da melhoria da prática docente. Recursos didáticos como mapas, jogos, maquetes inexistiam na escola, e de fato os recursos didáticos presentes nas aulas eram o quadro, giz ou pincel e o livro didático. Discutir a relação entre sociedade e natureza no semiárido nos desafiou a desenvolver recursos para estudar o Nordeste e o Ceará, já que os livros didáticos adotados não continham esses conteúdos.

Nossos encontros tiveram as seguintes características: em primeiro lugar, assumimos a postura de que as professoras já possuíam um saber construído na prática docente e na militância. Apesar de muitas

encontrarem-se como recém-formadas nos cursos de licenciatura em pedagogia, no magistério da terra ou na pedagogia da terra, todas tinham pelo menos 10 anos de experiência com a docência e com a militância no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Sempre elaborávamos atividades a partir de suas vivências e do que sabiam, respeitando-as como profissionais e militantes nos diálogos ocorridos. Isso permitiu que se estabelecesse a relação entre teoria e prática como unidade na diversidade, e a identidade com o projeto popular de escola para o campo pensado pelos movimentos sociais e pelas representações camponesas.

De acordo com Caudau e Lelis (1990), a teoria deve estar atrelada a uma prática real naqueles a quem se dirige, para que seja tomada a consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que os agradariam ver presentes na prática. No trabalho com as professoras militantes, aprendemos que a teoria só faz sentido se tiver origem na luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Assim, a leitura geográfica proposta teve como pressuposto a educação do campo, que se encontra na denominada *Pedagogia do Movimento* (CALDART, 2004). A discussão inicial dos conceitos de geografia, espaço, natureza, semiárido foi desenvolvida a partir do contato com a realidade das comunidades.

Outro ponto importante no acompanhamento da escola do Quietto foi a opção pelo trabalho coletivo. O grupo responsável pela gestão é composto por oito professoras e a gestão coletiva já era uma prática do grupo das professoras apreendida no processo de construção do movimento de luta pela terra.

Isso exigiu algumas considerações:

- Adotar procedimentos participativos e de diálogo em que o professor seja ouvido, quer pelos colegas, quer pelo animador do grupo. No cotidiano da escola essa prática acaba sendo deixada de lado em meio à sobrecarga de trabalho burocrático. Confrontar ideias e práticas é importante no crescimento profissional.

- Criar um clima de proposição com divisão de tarefas e encaminhamentos para assim ir desenvolvendo a confiança entre os participantes. Aqui foram postos ideias, limites e conflitos acerca de questões latentes na relação entre universidade e escola do campo sobre os quais nunca se havia falado antes. E daí foi fácil analisar a existência de projetos diferenciados para o mundo da escola do campo presente na sociedade.
- Com esses procedimentos participativos e com esse clima de confiança é importante adotar uma “pedagogia da pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Uma pergunta adequada e realizada no momento certo pode trazer boas reflexões sobre nossa prática e avançar no conhecimento.

Essa abordagem coletiva favorece a construção da autonomia do sujeito e a sua capacidade de análise crítica. Nossas escolas são ainda muito dependentes “das ordens da Secretaria”. É, portanto, importante fazer com que o professor individualmente e como coletivo seja capaz de se colocar perguntas do tipo: *Por que se faz assim? Para quê? Para quem?* E ter coragem de fazer aquilo que parece melhor naquela situação para o coletivo. Evidentemente que a atitude de questionar pode criar problemas para o sistema estabelecido. Mas a ideia do conflito deve estar posta em nossa prática docente.

O Assentamento 25 de Maio está composto de dezoito comunidades distribuídas em sua área localizada entre os municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixaramobim, na depressão sertaneja do sertão central cearense, distante cerca de 150 km da cidade de Fortaleza e 30 km do núcleo urbano do município de Madalena. A opção pelo estudo de caso e a escolha da comunidade do Quieto se deu quando fomos informados da proposta pedagógica desenvolvida, com traços da pedagogia da terra, e pela disponibilidade da comunidade-escola em trabalhar com a universidade.

O 25 de Maio foi fruto de uma ocupação organizada pelos camponeses e apoiada pelos sindicatos rurais, pela Comissão Pastoral da

Terra (CPT) e pelo MST. De acordo com os camponeses, havia a necessidade de uma organização política capaz de superar a situação de submissão em que se encontravam. O dia 25 de maio, data marcada para a ocupação organizada pelo MST, denomina hoje a antiga fazenda São Joaquim, de propriedade do Sr. Wicar Parente Pessoa, abrangendo uma área de 22.992,00 hectares, imóvel considerado improdutivo no cumprimento da função social, compreendendo terras exploradas e mata virgem. Nela residiam cinquenta famílias na condição de moradores, inseridos no assentamento e na luta pela reforma agrária. Completados 15 dias da ocupação, foi assinada a emissão de posse da terra em 09 de junho de 1989. Para Azevedo (1992), foi o processo mais rápido até então ocorrido no Estado, tendo sido possível devido à organização do MST, bem como devido à conjuntura política existente em nível estadual e federal em relação ao primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária.

O atual prédio da escola no assentamento foi construído a partir da doação de uma cidadã alemã (*Jette Joop*) – via Cruz Vermelha Brasileira (em parceria com a Prefeitura de Madalena) – de recursos financeiros necessários para a construção da escola na forma como se encontra hoje. Essa atitude contribuiu para que a comunidade a homenageasse, colocando seu nome na placa comemorativa apresentada no descerramento do novo prédio. A escola do Quieto (como é conhecida na localidade), além de ser referência em termos de organização e trabalho no assentamento, apresenta-se em excelente estado de conservação, condição necessária para a prática pedagógica proposta. O prédio tem cerca de dois anos e possui seis salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, três banheiros, tendo ao lado um posto de saúde. Antes do prédio atual, a escola funcionava em um antigo galpão da cooperativa que hoje, ainda, mantém salas de aula e área de estocagem de parte dos produtos produzidos no assentamento.

Isso tudo fez com que todo esse trabalho levasse em consideração a realidade em que a escola está inserida, o que esteve bastante presente nas nossas discussões. Esta escola está situada em um as-

sentamento rural. Problematizávamos a realidade, discutindo-a, de modo a explicitar a relação que existe entre as práticas escolares e as questões mais amplas da sociedade. Nesses momentos, todas contribuíam com suas experiências individuais e coletivas, ficando o coordenador com o papel de mediador do debate.

Essa experiência de acompanhar uma escola, trabalhando com o corpo docente, permitiu-nos chegar a algumas conclusões: a escola é, sem dúvida, o local por excelência para trabalhar a formação dos professores em serviço, pois todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente para as transformações necessárias; um processo desses só pode acontecer se a escola tiver uma gestão comprometida com a transformação da realidade social e disposta a acompanhar os professores nessa caminhada; um trabalho dessa natureza leva obrigatoriamente a um repensar nossa prática docente, quer seja como professores em formação, quer seja como professores formadores; a escola cresce em credibilidade junto à comunidade, o que pode causar disputas ou fortalecer identidades.

OFICINA GEOGRÁFICA COM PROFESSORES EM SERVIÇO EM ESCOLAS DO CAMPO

A proposta de trabalhar com oficina geográfica com professores de Geografia das escolas do campo foi um desafio que surgiu durante as aulas de prática de ensino em Geografia e em visitas de acompanhamento da pesquisa nos assentamentos rurais. No processo de construção, o contato inicial com a comunidade do Quietinho foi feito por meio de viagem de reconhecimentos das escolas no mundo rural. Após as visitas de campo e participação em reuniões pedagógicas na secretaria de educação do município de Madalena, propusemo-nos a construir uma oficina geográfica com os professores da escola básica, no intuito de fortalecer a leitura da relação sociedade e natureza no semiárido discutido na escola. A proposta foi aceita pelo grupo e encaminhada pelos colegas que viabilizaram o trabalho com o compromisso de que fosse

estabelecida uma atividade em conjunto, a ser realizada na escola do Quieto, Assentamento 25 de Maio.

Figura 2 – Momentos de socialização das atividades em grupo. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Na construção do diálogo, muitos dos professores mostraram a necessidade de um instrumental teórico e prático que os ajudasse em sua prática cotidiana. Nesse sentido, as atividades emergiram das necessidades reais do professorado local. As atividades foram compostas de aulas expositivas dialogadas com temáticas como: a questão da propriedade privada no Nordeste, a luta pela terra e os movimentos sociais, as paisagens geoambientais e educação ambiental na prática pedagógica dos professores de Geografia. Também foi proposto um trabalho de campo na região do entorno da área do assentamento, com o objetivo de se discutir na prática as questões teóricas propostas.

Figura 3 – Mística de abertura dos trabalhos



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Para Stédile e Fernandes (1999), a mística é a força, a energia cotidiana, que tem animado a família sem-terra a continuar na luta, ajudando cada pessoa a enxergar e a manter a utopia coletiva. É o momento em que aquele sentimento, materializado em símbolos, faz-nos sentir que não estamos sozinhos, e são os laços que nos unem uns aos outros lutadores, que nos dão mais força para prosseguir na construção de um projeto coletivo. No MST, a mística tem uma dimensão educativa muito importante: para os militantes mais antigos, ajuda a cultivar os valores e a memória simbólica que os mantêm a caminho; para as novas gerações ou para cada sem-terra que entra no movimento, ajuda na disposição pessoal de entrar no processo e a vivenciar as ações de forma mais humana e plena, sendo uma espécie de ritual de acolhida, que faz as pessoas se sentirem parte do movimento, mesmo antes de conhecer toda a sua dinâmica.

Toda a dimensão da formação humana, da sociabilidade, da integração e do compromisso entre os grupos esteve posta nesse momento de acolhida, considerado por todos repleto de alegrias e intencionalidades. Nessa leitura, concordamos com Maia (2008), quando analisou a mística no MST como um processo educativo. Ao final desse momento e como uma forma de mostrar o orgulho, a organização e a força do Movimento, os militantes entoaram seu hino e passaram a palavra para nós professores da UFC.

Após uma breve apresentação do grupo, contextualizamos e colocamos os objetivos da oficina geográfica, demonstrando compromisso e respeito ao movimento de educação do campo proposto pelo MST. A luta pela reforma agrária foi abordada com base em uma leitura dialética marxista sobre o papel da propriedade privada da terra no Nordeste. No debate foi possível uma ampla discussão sobre a concentração fundiária, a função social da terra e o significado dos movimentos sociais e das representações camponesas na luta pela terra, e a conquista de frações do território.

A leitura sobre as unidades geoambientais e as diferentes paisagens existentes no semiárido brasileiro foi mais um tema abordado. As aulas expositivas dialogadas prezaram por desvelar a especificidade dos diferentes ambientes que compõem o território brasileiro e, em especial, exploraram a realidade cearense.

O trabalho de campo foi proposto como um instrumento fundamental na formação dos docentes que trabalham com o ensino de Geografia. A área priorizada para o estudo foi o sertão central. Iniciamos no interior do assentamento discutindo a questão da propriedade privada e a constituição das relações sociais no campo, a partir de evidências que íamos observando, tais como a diferença no sentido da construção de cercas de proteção e cercas de divisão presentes ao longo das propriedades; a forma como a pecuária extensiva é utilizada como reserva de valor ou reserva patrimonial pelos proprietários de terra rentistas, ou seja, aqueles que se apropriam da renda da terra sem nada produzir nela; e as diferentes funções que a terra vai adquirindo a partir do uso social.

Figura 4 – A pecuária extensiva é uma das mais importantes atividades econômicas do sertão nordestino. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Durante o trajeto Madalena > Quixeramobim > Quixadá > Choró > Madalena foram feitas paradas para se fazer a leitura geográfica da diversidade paisagística presente nas subáreas contidas na paisagem dominada pela depressão sertaneja que se apresenta interrompida esparsamente por maciços residuais (serras cristalinas) e relevos residuais (*inselbergs*).

Figura 5 – Depressão sertaneja com suas formas de relevo residuais. Vista da Serra do Estevão, Quixadá



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 6 – Depressão sertaneja tendo ao fundo os *inselbergs* de Quixadá. Quixadá



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

A superfície aplainada com suas intercalações de formas residuais, sob forte influência de clima semiárido (regime hídrico concentrado), exhibe nessa combinação de componentes naturais vegetação de caatinga predominantemente arbustiva e às vezes arbórea, típicas da região.

Figura 7 – Aspecto da vegetação de caatinga em subáreas – planície fluvial. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 8 – Aspecto da vegetação de caatinga em período seco no semiárido. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

A vulnerabilidade natural dos solos encontrados nessa paisagem: *Neossolos Litólicos* (rasos e pedregosos), *Luvisolos* (rasos e argilosos) e *Vertissolos* (pouco profundos e muito argilosos) torna-os ainda mais sensíveis à degradação quando submetidos às formas de manejo e usos a partir de práticas inapropriadas que se efetuam como as queimadas, os plantios em áreas de forte declive ou, ainda, o uso contínuo ou excessivo.

Como consequência, foi possível detectar várias manchas de vegetação com formações secundárias e solos com alterações na composição original, o que revelou um quadro com fortes traços de degradação ambiental.

Figura 9 – Relevo residual – presença marcante na paisagem típica do semiárido. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 10 – Focos de queimadas – degradação ambiental utilizada no preparo da terra. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 11 – Estágio avançado da degradação do solo (Neossolo Litólico) em relevo forte ondulado. Choró



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 12 – Aspecto das terras no sertão – Neossolo Litólico em estágio de degradação avançada e exibindo forte rochosaidade. Choró



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

A região possui solos produtivos do ponto de vista de sua fertilidade natural, porém a falta de água, entre outras limitações naturais, e principalmente a ausência de orientação técnica têm contribuído para o uso insustentável desses solos, havendo, portanto, uma predisposição ao processo de desertificação na região. As terras do assentamento poderiam ser mais produtivas se de fato a orientação técnica estivesse presente, já que os açudes amenizam a falta de água. Outros temas como educação ambiental, qualidade de vida, moradia e saúde foram intensamente trabalhados com os professores. No processo, uma nova leitura geográfica da diversidade ambiental presente no sertão central cearense foi sendo formada. Em todo o trabalho de campo foram feitas colocações, anotações, e levantados questionamentos sobre as condições socioambientais presentes na área percorrida.

Figura 13 – Trabalho de campo – Aspectos da paisagem. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 14 – Trabalho de campo – Observando um perfil de solo. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 15 – Trabalho de campo – Discutindo a estrutura fundiária e usos da terra. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 16 – Açude do Cedro. Quixadá



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 17 – Trabalho de campo – apresentando a depressão sertaneja. Serra dos Estevão, Quixadá



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

Figura 18 – Trabalho de socialização das informações coletadas pelo grupo. Madalena



Fonte: Arquivo de Alexandra de Oliveira, 2009.

No contato com a realidade, os professores foram tomando ciência do grau de degradação ambiental presente no sertão, e da necessidade de se fortalecer uma campanha a favor do não uso de técnicas de degradação da natureza ou a favor da educação ambiental.

No momento de socialização do trabalho de campo foi fortalecida a importância da relação entre conhecimento específico curricular e saberes práticos e experiência dos professores na formação docente. Também foram levantados problemas práticos como o pouco conhecimento por parte dos professores de Geografia como ciência que discute a relação entre sociedade e natureza na produção do espaço; a necessidade de propor nas aulas conteúdos relacionados com as formas de trabalho e uso da terra; as lutas sociais e a educação ambiental. Foram propostas construções que possam trazer procedimentos e atitudes diferenciadas na relação dos camponeses com o

trabalho agrícola, e houve um diálogo no caminho da construção de um relato de campo. E, ainda, foram distribuídos e indicados textos que contribuíram para o embasamento teórico e para a reflexão da prática docente. Essa atividade procurou atender alguns princípios: trabalhar a Geografia escolar a partir da relação sociedade e natureza; as experiências dos professores, da comunidade e dos alunos como base para o ensino; levar ao conhecimento do professorado diferentes linguagens propostas para a construção da Geografia escolar; elaborar práticas metodológicas de ensino que permitam explorar leituras do campo. Foi, portanto, um trabalho dialogado e construído em conjunto com os professores a partir de necessidades presentes em suas práticas docentes.

Desenvolver a pesquisa acadêmica com extensão e formação de professores tem sido uma proposta bastante discutida e desenvolvida no trabalho docente, como podemos vislumbrar em Pontuschka e Oliveira (2002). A prática com os professores da escola do campo foi uma opção construída em conjunto e considerada uma surpresa gratificante por parte dos sujeitos sociais envolvidos. Essa leitura revelou, por um lado, que a relação entre universidade e escola básica do campo está posta como um desafio em nossa formação. E, por outro lado, demonstrou que, mesmo com todos os seus limites, a Geografia tem muito a contribuir com a escola do campo, como mostram as falas a seguir:

O trabalho de vocês foi bom porque a gente vai conhecendo o que nunca conheceu e reconhecendo o que já conhecia. Isso vai ajudando uns e outros a se unir e se entender.

A troca de experiência vivenciada na interação entre os participantes nos possibilitou uma troca de experiência, ou seja, mais aprendizagem sobre o nosso lugar.

Foi muito bom trabalharmos juntos. Fortaleceu bastante, possibilitando-nos mais subsídios para intervir de forma

*consciente junto aos nossos educandos. Espero que outros momentos aconteçam.*²⁹

Os relatos apresentados pelos professores foram fundamentais para fazer um encaminhamento na perspectiva da continuidade na construção da relação proposta inicialmente. Encerramos esse momento com satisfação em relação aos objetivos propostos para o período específico, muito embora saibamos que é preciso um trabalho contínuo comprometido com o processo de lutas camponesas. Ficou evidente também a necessidade do retorno ao assentamento no sentido de produzir instrumentos teóricos e práticos cada vez mais eficazes no trabalho de leitura da relação entre escola do campo e geografia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa e extensão na relação entre escola básica do campo e universidade vai se ampliando e aperfeiçoando por intermédio da prática. Há uma grande diferença no modo como desenvolvemos a oficina com os professores em serviço na escola do campo e os famosos “pacotes educativos” desenvolvidos no interior de gabinetes burocráticos que, muitas vezes, são impostos aos professores. Nossa ação como professores e pesquisadores tem se transformado a partir de nossa prática pedagógica, refletida e analisada em conjunto com outros professores, sujeitos sociais na luta pela terra e pela justiça social. O trabalho de ação-reflexão-ação na prática docente tem permitido o desenvolvimento de educadores que assumem para si o compromisso com a transformação da realidade em que atuam.

A forma dialogada de pensar o conhecimento como um saber em conjunto possibilitou uma avaliação satisfatória por parte da comunidade e dos corpos docente e discente envolvidos nos trabalhos. Na avaliação final ficou claro que, no início das atividades, o professorado

²⁹ Dados da entrevista realizada na Escola do Quietinho, Independência, Ceará, em janeiro de 2009.

teve dificuldade para entender o que exatamente seria desenvolvido na oficina. A própria linguagem foi algo que precisou ser trabalhada para poder ser entendida. Optamos por ir (re)construindo as atividades em campo, respeitando a dinâmica da escola, da comunidade e os limites entre os professores. Assim, todas as atividades foram refeitas no grupo, apresentadas e novamente modificadas, se preciso fosse, juntamente com as professoras. A insegurança e a confusão inerentes ao início das atividades foram dando lugar à iniciativa, ao conhecimento, à autonomia e à autoconfiança. A opção por essa forma de trabalho se deu em virtude da liberdade, do compromisso e do respeito dos professores, militantes, pesquisadores e da comunidade com o trabalho desenvolvido na escola.

A experiência desenvolvida desafiou-nos a produzir, juntamente com os sujeitos sociais que vivenciam o ambiente escolar nas comunidades rurais, um instrumental capaz de fortalecer o ensino de Geografia e a proposta Pedagogia da Terra. Esse encaminhamento tem exigido um repensar sobre nossas práticas docentes, ficando como regra o fato de ser fundamental o trabalho coletivo desenvolvido na trajetória.

Outra constatação que ficou clara foi o fato de que a análise da educação presente no campo brasileiro passa, nos dias atuais, pela leitura de dois projetos inconciliáveis: o projeto oficial e o projeto popular. Um majoritário, feito em nome das relações hegemônicas, que acaba sendo pactuado com a elite, e um popular, defendido pelos movimentos sociais e representações camponesas que atende as necessidades básicas do povo do campo. Assim, a manutenção de diferentes formas de produção e trabalho na terra camponesa, a luta por direitos e, ainda, por uma educação do campo, é parte constitutiva da luta pela reforma agrária, dinamizada no seio da sociedade capitalista moderna.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. Campinas: Hucitec/Anpocs/Unicamp, 1992.

ARAÚJO, B. X. de. *Saberes geográficos e práticas agroecológicas na educação do campo*. 2011. 58 f. Monografia (Licenciatura) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ARROYO, M. G. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In: SOARES, L. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 478-488.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos do Cedes*, São Paulo, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. G. Prefácio. In: CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZEVEDO, H. S. *Identidade resgatada ou nova identidade?* Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1992.

BARTRA, A. *Os novos camponeses*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.

BEGNAMI, M. J. F. *Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bomtempo*. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA. Goiânia: Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, v. 30, n. 2, p. 99-111, jul./dez. 2010.

BORGES, I. S. *et al.* A Pedagogia da alternância praticada pelo CEFFAS. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al.* (org.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Ensino Fundamental*. Brasília: MEC. Ministério da Educação, 2001.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Caderno 4).

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). *Educação do campo: campo-políticas públicas-educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S.; BENJAMIN, C. *Projeto popular e escola do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000. v. 3.

CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Unijuí, 2003.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. (org.). *Rumo a uma nova Didática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 49-63.

CARVALHO, S. M. G. de. *Educação do campo*: Pronera, uma política pública em construção. 2006. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. Escola, geografia e construção de conhecimentos. Campinas: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CLAUDINO, S. Convivência com o semiárido: estudantes de Tamboril vivenciam nova educação. *Diário do Nordeste*. Regional, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/estudantes-de-tamboril-vivenciam-nova-educacao-1.753271>. Acesso em: 26 maio 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CÂMERA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CNE/CEB. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, MEC 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 maio 2013.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ, A. S. PRONERA/Sobral: relatos de uma experiência. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, Sobral, v. 4, n. 5, p. 115-129, 2002.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. *Revista NERA*, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 125-135, jan./jun. 2011.

FERNANDES, B. M. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, B. M. Reforma agrária e educação do campo no governo Lula. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago. 2012.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. *Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: UNB, 2004.

FRAGOSO, D. A. B.; SANTOS, Pe. E. dos; GONÇALVES, L. G. (org.). *A igreja de Crateús (1964-1998): uma experiência popular e libertadora*. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, P. *Ação cultural para a libertação*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO DE PESQUISA DO ESTADO DO CEARÁ – IPECE. 2012. Disponível em: www.ipece.ce.gov.br. Acesso em: 10 maio 2013.

JESUS, J. G. de. *Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância*. 2007. 365 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

LEITE, S.; HEREDIA, B.; MEDEIROS, L. *Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; São Paulo: Unesp, 2004. 392 p.

LERRER, D. F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 451-484, 2012.

MAIA, L. A. *Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra – MST*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MARINHO, G. Sem Terra usam a criatividade para desenvolver experiências educacionais no Ceará. 2016. Disponível em: <https://irpaa.org/noticias/1377/sem-terra-usam-a-criatividade-para-desenvolver-experiencias-educacionais-no-ceara>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MARTINS, J. de S. A educação, entre o balcão e o ensino. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, Caderno Aliás, A Semana Revista, p. J5, 30 mar. 2008.

MARTINS, J. de S. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. *Revista USP*, São Paulo, n. 64, p. 28-49, dez./fev. 2004/2005.

MARTINS, J. de S. *Os camponeses e a política no Brasil*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 230 p.

MARTINS, J. de S. *Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MATTOS. B. H. O. de M. *Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Frago*. 2010. 246 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MEDIANO, Z. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 91-109.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, A. *No Ceará, MST realiza XV Encontro Estadual da Juventude Sem Terra*. Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2019/06/19/no-ceara-mst-realiza-xv-encontro-estadual-da-juventude-sem-terra>. Acesso em: 13 ago. 2019.

OLIVEIRA, A. M. A escola camponesa na alternância e o ensino de Geografia. *Mercator*, Fortaleza, v. 12, n. 27, p. 171-187, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, A. M. A geografia em diferentes contextos: a contribuição de movimentos campesinos e da escola do campo à prática de ensino. In: PORTUGUAL, J. F.; CHAIGAR, V. (org.). *Educação geográfica*. Salvador: UFBA, 2015.

OLIVEIRA, A. M. de. Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo. *Mercator*, Fortaleza, ano 7, n. 13, p. 47-58, 2008.

OLIVEIRA, A. M. de; PEREIRA, R. C. M. Campesinato e uso da terra no semiárido cearense. *Geografia*, Rio Claro, v. 36, n. 2, p. 237-250, 2011.

OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, E. V. da. Geografia e escola do campo: saberes, práticas e resultados. *Mercator*, Fortaleza, ano 8, n. 16, p. 139-148, 2009.

OLIVEIRA, A. M.; SAMPAIO, J. L. F.; ALENCAR, F. A. G. Diálogo e compromisso social: um percurso geopolítico com jovens do campo. *Revista do Departamento de Geografia*, São Paulo, v. 26, p. 118-131, 2013.

OLIVEIRA, A. U. A agricultura brasileira: desenvolvimento e contradições. In: BECKER, B. K.; CHRISTOFOLETTI, A.; DAVIDOVICH, F.; GEIGER, P. (org.). *Geografia e Meio Ambiente no Brasil*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, 1995.

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

OLIVEIRA, A. U. de. *As transformações territoriais recentes no campo brasileiro*. São Paulo: [s.n.], 1998.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de geografia na realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.

PELOSO, R. et al. (org.). *Saberes e olhares: a formação e educação popular na comissão pastoral da terra*. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, L. E. O.; OLIVEIRA, A. M. *Território da educação camponesa no Ceará: o professor de Geografia na Escola Família Agrícola Dom Frágoso/Independência-Ceará*. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 2014, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2014. p.1411-1419.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, S. B. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1994. p. 101-124.

PONTUSCHKA, N. N. A formação geográfica e pedagógica do professor. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. C. (org.). *Panorama de Geografia Brasileira 2*. São Paulo: Annablume, 2006.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. (org.). *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SALES, C. de M. V. Gênero e geração no âmbito dos assentamentos rurais e da reforma agrária. *In: SALES, C. de M. V. et al. (org.). Terra, sujeitos e condição agrária*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2007. p. 79-99.

SCALABRIN, R.; CORDEIRO, G. N. Formação de professores: a alternância como elemento integrador. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 23., 2007, Porto Alegre. Anais [...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SEOANE, J. (comp.). *Movimientos sociales y conflicto em América Latina*. Buenos Aires: Clacso, 2003.

SILVA, E. V. da. *Dinâmica da paisagem: estudo integrado de ecossistemas litorâneos em Huelva (Espanha) e Ceará (Brasil)*. 1993. 281 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 1993.

SILVA, J. G. da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 37-50, 2001.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, A. M. Dialogando com o livro didático de Geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 17, p. 91-106, 2013.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERRIEN, J. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo. *In*: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.

A AUTORA

Alexandra Maria de Oliveira é Doutora em Geografia Humana (2005) pela Universidade de São Paulo, Mestre em Geografia (1999) pela Universidade Federal de Sergipe, Licenciada (1994) em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua como Professora Associada nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da UFC onde coordena Laboratório de Estudos Agrários, Territoriais e Educacionais (LEATE) e participa do Projeto Nós Propomos! Geografia e Cidadania, do Grupo de Investigação *Cooperativismo, Desarrollo rural y Emprendimientos Solidários en la Unión Europea y Latinoamérica* – (COODRESUEL) – Universidade de Alicante e da Rede Observatório de Paisagens Patrimoniais das Artes Latino-Americanas (Rede OPPALA).

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará – UFC
Av. da Universidade, 2932 – Fundos – Benfica
Fone: (85) 3366 7485 / 7486
CEP: 60020-181 – Fortaleza – Ceará
imprensa@proplad.ufc.br

Este livro tem a preocupação de revelar a Geografia escolar presente em escolas do campo; mostrar como educadores e educandos desenvolvem, intencionalmente, estratégias de gestão e organização, com a pedagogia do Movimento que tem por princípio a relação entre educação e trabalho. No processo, o diálogo, também, se faz com a pedagogia construtivista que tem por princípio o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do caráter propositivo do educando no processo de ensino e aprendizagem. O livro é resultado do convite constante dos movimentos socioterritoriais para se fazer presente em nossas pesquisas e da luta pelo acesso à educação de qualidade com escolas de Ensino Fundamental nos assentamentos e acampamentos; alfabetização de jovens e adultos; escolas de Ensino Médio nos assentamentos rurais e acesso à universidade pública são as demandas apontadas. A Universidade vem democratizando-se a partir de ações afirmativas decorrentes de lutas sociais e conquistas de espaços de direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e reafirmados no Plano Nacional de Educação (2001/2004). Algo fundamental para que a Universidade inserisse a extensão, de vez, como parte substancial de seu papel estratégico na sociedade ao desenvolver ensino e pesquisa. Na perspectiva de valorização da função social da universidade como espaço de acolhida, produção e desenvolvimento de saberes na sociedade moderna, desde os anos noventa do século XX, a Universidade Federal do Ceará (UFC) via Pró-reitora de Extensão (PREX) fortalece frentes intelectuais que estabelecem de forma contínua uma agenda política, voltada intencionalmente, para ampliar o diálogo sobre direitos humanos, justiça social, meio ambiente e educação entre outros temas. Comunidades rurais e urbanas tornam-se espaços de interação, diálogo e produção de saberes fundamentais para a repensar as práticas de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas. Os resultados apontam, por um lado, para a inserção, cada vez mais frequente, de temas dialógicos, conteúdos didáticos, procedimentos metodológicos e diversidade de grupos sociais em nossos encontros, pesquisas e salas de aula, portanto, em nossas universidades. E, por outro lado, a universidade se constitui como um importante espaço de formação para a juventude do Ceará, principalmente na atual conjuntura, quando precisamos estar organizados para contrapor os avanços do capital e estarmos em luta permanente.

ISBN 978-85-7485-390-1



9 788574 853901