

## ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)

Alexandra Maria de Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

A contribuição dos movimentos sociais do campo e suas têm sido fundamental na construção de uma educação emancipatória nas escolas do campo. Analisar a formação e atuação de educadores(as) do campo, com destaque para o professor de Geografia, é o objetivo deste artigo. Com este intuito, expomos estudo transversal desenvolvido em escolas do campo localizadas no Ceará. A articulação entre teoria e prática foi indispensável no estudo das questões que norteiam o exercício da docência e a realização de trabalhos de campo. No processo, ficou constatado que a práxis docente tem acontecido na relação entre coletivos de educação, saberes de experiência e produção de conhecimentos, algo fundamental para desenvolver a luta por uma vida digna com sustentabilidade no campo.

**Palavras-chave:** Escola do campo. Movimentos sociais. Formação de educadores.

### Introdução

A concepção de educação presente em documentos oficiais que orientam a formação docente no país continua, muitas vezes, 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 leituras 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 presentes 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.

---

<sup>1</sup> Profa. Depto de Geografia da UFC; E-mail: alexandra.oliveira@ufc.br

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

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 atuam, 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.

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) e, 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 *et al.*, 2005, p. 45).

Nesse contexto, o fio que interligou nossa investigação foi o da interpretação de qual saber geográfico este educador 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 os compõem, a fim de encontrarmos os nós que os mantêm coeso 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 et al (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 necessário 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.

## **A educação como um caminho para o desenvolvimento 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.

Ao analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) 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 sobre 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.

De acordo com Caldart (2008), 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. Conforme Arroyo (2009, p.22), o objetivo maior era “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país”. 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 a especificidade do campo e ao público 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 a 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 700 mm e período chuvoso concentrado entre os meses de fevereiro e abril.

De acordo com Oliveira e Pereira (2011), a presença de *Luvisolos* 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 e 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 de adequando e aperfeiçoando oras contornado a falta de água com a redução de unidades produtivas como as hortas didáticas e as mandalas; oras 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 produção de alimentos. Nessa trajetória, questões como cativoiro, 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, políticas e culturais 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. (2015), 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”. 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-espacos 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 joven, 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 família e nas comunidade. A seleção dos conteúdos está focada em temas geradores, presentes na pedagogia Freiriana, que 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 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 do 2º ano 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 acentadas as escolas foi espaço de exploração do trabalho camponês. Para os camponeses onde antes existia o cativo, hoje, existe a escola, espaço de diálogo e de possibilidades para filhos de trabalhadores do campo. As escolas do campo tem 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.

### **Os desafios 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 encontra apartado da realidade.

Entre idas e vindas, percebe-se que o principal desafio profissional dos educadores perpassa por 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 citada por Claudino, 2011).

Os educadores, em sua maioria, tem 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 contém plantas frutíferas, medicinais, produzindo através da agroecologia, pois temos uma preocupação com o meio ambiente”. 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*) (Profa Z.C., 2017).

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” (Profa E. T., 2013). 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.

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”, conforme o professor F.R. (2013) ou mesmo pelo “saber lidar com jovens de realidades e culturas tão diferentes”, segundo a professor K. S. (2015). 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” (profa. J. A. 2017).

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. (2013) “a formação oferecida nas universidades, muitas vezes, não condiz com a necessidade da escola, é preciso que a pessoa seja aberta para mudanças” e busque “anternar-se com a questão social e política do país e trabalhar com o contexto do semiárido cearense”. 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 campo, é encarado como a principal dificuldade de se encontrar professores que desenvolvam um trabalho condizente com a proposta educacional das escolas do campo. O relato do ex-aluno e agora professor J. E. (2013) expõe essa fragilidade ao afirmar que “as formas de ensinamentos convencionais educam, mas para o trabalho em grandes empresas” (*sic*). Logo, suprir a demanda de educadores para escolas como a EFA Dom Fragoso, 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.

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 (OLIVEIRA, 2013). 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 *et al.*, 2007, p. 154).

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.

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. 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 professor-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 e/ou prédios públicos, interdição de estradas estaduais e federais, entre outras. Todas essas ações integram as discussões em sala de aula com a vida social e política do 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.

### **Considerações finais**

A escola formal como fonte de inovação e formação de novas gerações tem avançado na modernidade do sistema mundo, ora cria novos padrões de educação, ora exclui o que não lhe é familiar, como por exemplo: um projeto de vida no campo. Nesse contexto, a formação de educadores para as escolas do campo é parte constitutiva de um projeto de desenvolvimento para o campo, forjado pelos camponeses que tomam 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.

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.

## Referências Bibliográficas

- 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.; CALDART, R. S; MOLINA, M.C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BARTRA, A. **Os novos camponeses**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.
- BORGES, I. S.; BEGNAMI, J.B.; MACHADO NETO, J.J.; CAVALCANTE, M.R.B.; MACHADO, M.B.; CAVALCANTE, T.A. A Pedagogia da Alternância praticada pelo CEFFAS. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M.F.A.; MARTINS, A.A. (orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.
- CALDART, R.S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org). **Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: Incria; MDA, 2008. p. 67-86.
- CALLAI. H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- CAVALCANTI, L.S. **Escola, geografia e construção de conhecimentos**. Campinas, SP. Papiрус: 1998.
- CARVALHO, S. M. G. **Educação do Campo: Pronera, uma política pública em construção**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2006.
- CLAUDINO, S. **Convivência com o semiárido** – Estudantes de Tamboril vivenciam nova educação. In: Jornal 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: 26/05/2016.
- 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. 4/5, p. 115-129, 2002.
- FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo, Hucitec, 1996.
- \_\_\_\_\_. Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, n. 18. p. 125-135, jan-jun/ 2011.
- \_\_\_\_\_. Reforma Agrária e Educação do Campo no Governo Lula. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012.



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

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

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

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

MARINHO, G. Sem Terra usam a criatividade para desenvolver experiências educacionais no Ceará. In: **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Nossos frutos: Educação, 2016. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2016/01/27/ao-som-das-latas-a-horta-madala-sem-terra-desenvolvem-experiencias-educacionais-no-ce.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

OLIVEIRA, A. M. A escola camponesa na alternância e o ensino de Geografia. **Mercator** (Fortaleza. Online), v. 12, p. 171-187, 2013.

\_\_\_\_\_. A Geografia em diferentes contextos: a contribuição de movimentos camponeses e da escola do campo à prática de ensino. In: PORTUGUAL, J. F.; CHAIGAR, V. (org.). **Educação Geográfica.** Editora da UFBA. 2015. p. 127-137.

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

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 (USP)**, 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 (orgs.). **Geografia e Meio Ambiente no Brasil.** São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec, 1995. p. 280-306.

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

\_\_\_\_\_. A formação geográfica e pedagógica do professor. In: SILVA, J. B. LIMA, L. C. e DANTAS, E.W. C. (orgs.). **Panorama de Geografia Brasileira 2.** São Paulo: Annablume, 2006. p. 269-279.

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

PINTO, L.E.O.; OLIVEIRA, A.M. **Território da educação camponesa no Ceará:** o professor de Geografia na Escola Família Agrícola Dom Fragoso/Independência-Ceará. p.1411-1419. Encontro Nacional de Geografia Agrária (Natal-RN) Anais... Natal: Ed. UFRN, 2014.



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

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: Papyrus, 1993. p. 43-51.