



MÍSTICAS, OFICINAS E CAMINHADAS: INICIATIVAS DE CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA ATRAVÉS DA GEOGRAFIA¹.

Alexandra Maria de Oliveira/UFC

alexandra.oliveira@ufc.br

Edson Vicente da Silva/UFC

cacau@ufc.br

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de estreitar a relação Universidade e Escola Básica os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) têm realizado diferentes atividades de acordo com suas especificidades. Além dos já conhecidos estágio supervisionados temos intensificado: visitas ao *Campus* Universitário; eventos científicos e didático-pedagógicos, estudos sobre o ambiente escolar; mini-cursos oferecidos aos professores da Rede Municipal de Ensino nas áreas específicas entre outras atividades. Com relação à atuação do departamento de Geografia merece destaque sua participação efetiva no trabalho com a educação formal e seu envolvimento na organização de atividades com formas de educação diferenciadas como os trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvidos nos laboratórios de Ensino de Geografia com professores das escolas do campo; o de Climatologia e Recursos Hídricos com os Genipapo/Canindé da Lagoa do Mineiro e o de Estudos Agrários e Territoriais com a organização anual do curso sobre a realidade brasileira com jovens de acampamentos e assentamentos em parceria com o Núcleo de Estudo de Gênero, Idade e Família do departamento de Economia Doméstica e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Ceará. Essas pesquisas revelam contribuições teóricas e práticas para a formação dos que nelas se envolvem e para a necessidade de que (elas) tenham continuidade com o envolvimento de um número, ainda, maior de alunos e professoras de licenciaturas e escolas.

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

Ainda na direção de estreitar a relação Universidade e Escola básica, a pesquisa transformações territoriais no campo: práticas, saberes e poderes na relação sociedade-natureza têm procurado discutir as trajetórias camponesas e a relação escola do campo e Geografia escolar, no desenvolvimento tem apresentado contribuições da Geografia na leitura da realidade social em assentamentos rurais. Nesse texto específico, abordo acerca de um momento no processo de socialização de professores e alunos do departamento de Geografia da UFC com professores e alunos da Escola de Ensino Fundamental *Jette Joop* localizada no Assentamento 25 de Maio em Madalena, Ceará.

Na construção do diálogo a idéia da escola como laboratório de estudo foi substituída pela idéia da escola como o lugar de trocas e construção de conhecimentos e aprendizagens significativas. Nesse contexto, a Geografia, como disciplina escolar, tem papel relevante no entendimento dos processos que envolvem a vida de alunos e professores assentados e na leitura da denominada escola do campo, vista como uma proposta que nasceu de demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Essas são interpretações relevantes na compreensão da realidade que envolve a escola do campo que se encontra no processo de espacialização da luta camponesa. Os processos de espacialização e territorialização dos movimentos sociais no campo (Fernandes, 1996) e a contribuição da Geografia agrária na leitura das transformações territoriais presentes no campo brasileiro (Oliveira, 1998) tem sido o fundamento de uma matriz teórica que tem por base a teoria social de Marx a partir da leitura de autores como Shanin (1983), Martins (1981; 1995) e Oliveira (1991; 1998). Intelectuais que desenvolveram com base na dialética materialista marxista, um conjunto de trabalhos de importância fundamental para a compreensão do movimento contraditório do desenvolvimento do capitalismo no campo, dedicando especial atenção à questão do campesinato. E, ainda, Freire (1992; 1996), Arroyo (1986), Arroyo e Fernandes (1999) com trabalhos pioneiros na análise sobre a educação do campo, movimentos sócio-territoriais no Brasil com ênfase em metodologias de pesquisa que buscam na construção de aprendizagens em conjunto, com respeito, autonomia e dignidade valores necessários à educação do campo.

A reflexão sobre a escola formal em assentamento rural teve como pressuposto a educação do campo que se encontra na denominada *Pedagogia do Movimento* (Caldart, 2004). A origem da reflexão sobre os conceitos de *educação do campo*, *pedagogia do movimento*, *escola do campo*, nasceu de demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Esse é um fato extremamente relevante na compreensão dos processos que envolvem a escola do campo que se encontra em movimento. De acordo com Fernandes (2006), foi dessa demanda específica que, também, nasceu 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 que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte constitutiva e essencial para o desenvolvimento do campo. Essa leitura encontra-se referenciada na coleção “*Por uma educação do campo*” organizada pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo sediada no Distrito Federal.

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 classes sociais fundamentais: proletários, camponeses, burguesia e proprietários de terra. Nessa leitura, a análise sobre a compreensão dos processos de desenvolvimento do 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 luta no trabalho com a terra. Nesse processo, os sujeitos sociais organizam-se por meios de relações de classe para desenvolver seus territórios. Isso quer dizer que a educação não existe fora do território, assim, como a cultura, a economia e outras dimensões mais (Fernandes, 2006).

De acordo com Oliveira (1998), a formação territorial capitalista no campo brasileiro, esta marcada pelos processos de territorialização do capital e monopólio do território pelo capital e, ainda, esse fenômeno encontra-se, contraditoriamente, marcado

pelo processo de expansão da agricultura camponesa. Essa tem nas ocupações, nos acampamentos e nos assentamentos rurais ações efetivas de resistência e luta pela terra.

Oliveira (2006) ao analisar os saberes e as práticas presentes na unidade camponesa nos sertões do Ceará, foi demonstrando que no processo de constituição da vida de assentado, a terra camponesa se revela como uma fração do território capitalista apropriada pelos camponeses. Sendo os assentamentos rurais frações do território capitalista que estão sendo apropriadas pelos camponeses na luta pela terra. Desse modo, os assentamentos rurais tornam-se um recurso poderoso na espacialização da luta camponesa que vai desenvolvendo no território conquistado o sentido de triunfo proposto por Raffestin (1993) ao defender esse como um poderoso conceito 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 que pensa o desenvolvimento do campo brasileiro. É através dessa lógica contraditória que procuro entender as transformações territoriais no campo e as práticas sociais e educativas presentes nos assentamentos rurais organizados pelo MST no Ceará.

A construção de uma leitura sobre o campesinato brasileiro e a luta por uma educação que contemple os saberes, as práticas e as experiências no campo tem sido desenvolvida por Stedile e Fernandes (1999) e Arroyo e Fernandes (1999) 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 sociais.

No Ceará, a luta construída 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 sociais. Não há, portanto, como desconsiderar a importância dos assentamentos rurais no país. 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.

De acordo com Arroyo (2004) leitura, a produção é mais que produção. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, não se deve separar produção de educação, nem separar produção de escola. Desse modo, estudar saberes e práticas pedagógicas próprias da vida no campo nos coloca diante do desafio de dar sentido as

palavras a partir das experiências pessoais construídas na convivência com o povo do campo.

Essa compreensão passa por construções metodológicas considerados de importância fundamental para a análise da Geografia agrária e do movimento de educação do campo no Ceará. Esta pesquisa tem caminhado pelo viés qualitativo, tendo por princípio e conforme Martins (1995), ouvir o campesinato (...) e a partir daí mobilizar recursos teóricos que permitam decifrar a fala do camponês (...). Para isso, tem sido priorizado a observação participante; as entrevistas em profundidade com alunos, professores, lideranças entre outros sujeitos, a participação em reuniões e a vivência nos assentamentos e, ainda, o levantamento de documentos referentes à educação do campo no período estudado no Estado do Ceará. O processo de investigação tem desenvolvido de forma progressiva e regressiva com momentos articulados. Cada etapa tem sido caracterizada por um trabalho de campo, com vivência nos assentamentos, articulação de atividades junto aos alunos e professores, gravação de depoimentos e registro fotográfico, seguido da transcrição de fitas, sistematização e análise dos dados coletados, antes do retorno ao campo. Com esse procedimento tem sido possível um acompanhamento constante da pesquisa à realidade estudada, permitindo uma melhor apreensão e elaboração do problema, objeto da investigação.

3 – Místicas, oficinas e caminhadas na construção da relação universidade e escola básica do campo através da geografia

A proposta de estender o estágio de regência da disciplina de prática de ensino em Geografia para a escola do campo foi um desafio que surgiu durante as aulas de acompanhamento da regência na escola básica urbana. A proposta foi aceita pela turma e encaminhada pelo professor que viabilizou a visita com o compromisso de se estabelecer um trabalho em conjunto.

O Assentamento 25 de Maio localiza-se nos municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixaramobim na depressão sertaneja do sertão central cearense, distante cerca de 150km da cidade de Fortaleza e 30km do núcleo urbano do município de Madalena. Esse assentamento está composto por cerca de 18 comunidade. A escolha da comunidade do Quieto se deu em uma viagem de reconhecimento das escolas regulares presentes na área rural dos municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixaramobim. Decidimos por essa

comunidade quando fomos informados da proposta pedagógica desenvolvida com traços da pedagogia da terra e a 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, CPT e 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. Essa era propriedade do sr. Wicar Parente Pessoa abrangendo uma área de 22.992,00 hectares, imóvel considerado improdutivo no cumprimento de sua função social, compreendendo terras exploradas e mata virgem. Nela residiam cinquenta famílias na condição de moradores. Completados 15 dias da ocupação foi assinada a emissão de posse da terra, era 09 de junho de 1989. Foi o processo mais rápido até então ocorrido. A organização do movimento, bem como a conjuntura existente a nível estadual e federal em relação ao PNRA, levou a este feito (Azevedo, 1992).

A experiência de trabalho com a escola *Jette Joop* teve como objetivo desenvolver a aproximação Universidade e escola básica do campo e, ainda, criar instrumentos que possam contribuir para o trabalho da escola com a Geografia e *vice-versa*.

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

Após contato inicial com a comunidade do Quieto e a secretaria de educação do município Madalena fomos em número de 10 pessoas (dois professores e seis alunos) e nos propomos a trabalhar com as séries do ensino fundamental, acreditando que assim, poderíamos ter uma visão completa da leitura dos alunos com a Geografia discutida na escola.

Em um primeiro momento, fomos recepcionados por duas das professoras que nos receberam com empolgação. Houve uma breve apresentação do grupo às professoras e um encaminhamento de trabalho que iniciou logo após o intervalo da aula.

A abertura dos trabalhos foi iniciada com uma mística que enfatizou a educação do campo e a troca entre os sujeitos moradores da cidade e do campo na luta por uma reforma agrária: com escola, terra e dignidade.

Segundo Stedile 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. A mística é aquele sentimento materializado em símbolos, que nos faz 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 matem 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 dinâmica.

Toda a dimensão da formação humana, da sociabilidade, da integração entre os grupos esteve posta nesse momento de acolhida considerado por todos repleto de sentimentos e intencionalidades. Nessa leitura, concordo com Maia (2008) quando essa analisa a mística no MST como um processo educativo.

Ao final da mística e como uma forma de mostrar o orgulho, a organização e a força do Movimento os militantes entoaram o hino do MST e passaram a palavra para nós professores da UFC. Em um momento inicial colocamos os objetivos de nosso trabalho e convidamos a todos para a exposição inicial (previamente organizada no galpão) e a leitura sobre as diferentes paisagens existentes no território brasileiro. Muitas dessas paisagens encontravam-se expostas em painéis e postais ao longo do galpão e outras puderam ser vistas em *slids* em uma aula expositiva que prezou pela necessidade de preservação desses ambientes. A aula foi rica em exemplos brasileiros e explorou a realidade cearense. Os alunos demonstraram maturidade e interesse pelos temas, observando, anotando e questionando.

Outra atividade desenvolvida na escola foi o trabalho com o filme Espelho D`água: uma viagem no rio São Francisco, um filme de Marcus Venícius Cezar produzido no ano de 2003. O filme relatou sobre a viagem de um fotógrafo sobre o rio São Francisco. De

acordo com o enredo do filme ao longo de uma viagem pelo São Francisco, o fotógrafo vai sendo questionado sobre a situação que se encontram os ribeirinhos. A relação entre o ver e o olhar discutida por Cardoso (1995) aparece de forma decisiva na trama. Quem vê o São Francisco, como inicialmente o fotógrafo o viu, enxerga somente a beleza de suas águas e a imensidão de seu curso. Quem se propõe a olhar, com questionamento, enxerga os meandros que estão por baixo do belo espelho d'água, a relação dos ribeirinhos com o rio e as práticas sustentáveis existentes ao longo de todo o médio e baixo curso.

O trabalho com o filme teve como objetivo refletir sobre a importância da comunidade para se estudar sobre os lugares e o conhecimento sobre o Rio São Francisco. Ao final da exibição foi possível conversar sobre a cultura do lugar, discutir sobre a transposição do São Francisco proposta pelo governo federal e refletir sobre o estranhamento que se dá com frequência na relação comunidades tradicionais e pesquisadores.

Nos dias seguintes o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental. Foi proposta a atividade de desenho do percurso casa–escola e a análise sobre o lugar onde vivemos, atividade presente em muitos livros didáticos de Geografia nos primeiros escolares. O objetivo foi desenvolver o trabalho de leitura espacial do lugar de vivência com os alunos da comunidade. Após a apresentação inicial e o convite para se trabalhar com o desenho foi entregue aos alunos lápis, borracha, papel ofício, lápis de cera e lápis de cor para que pudessem expressar seus desenhos. Foi dado cerca de 20 a 30 minutos para que o aluno se expressasse com o desenho e as cores. Também, durante esse tempo os professores circulavam na sala procurando dar assistência aos alunos no desenvolvimento da atividade. Desenhos em mãos, os alunos iam sendo convidados um a um pela professora para relatar sobre o que haviam desenhado. Ao apresentarem o lugar de vivência os desenhos enfatizaram a presença da casa, escola, família, natureza, terra, animais, estrada, caminhos, amigos e brincadeiras. Essa prática foi de fundamental importância para se identificar o lugar como o espaço do vivido com suas experiências no cotidiano.

Outra atividade foi a discussão do tema: relação campo e cidade. O objetivo foi identificar as diferentes leituras presente no imaginário coletivo de alunos do campo para com a cidade e como esses espaços se relacionam.

Após a apresentação inicial e o convite para se trabalhar com o desenho foi entregue aos alunos lápis, borracha, papel e lápis de cor para que pudessem expressar suas leituras. Foi dado cerca de 30 a 40 minutos para que o aluno se expressasse com o desenho e as cores. A noção do que seria a cidade e o campo apareceu de forma bem expressiva.

Quando se fez a leitura do que seria a cidade, alguns objetos foram enfatizados na maioria dos desenhos: carros, ruas, motos e prédios. A leitura da cidade é do automóvel, da velocidade e das relações de distâncias. Considerando que muitos desses alunos não conhecem Fortaleza e que Madalena é uma pequena cidade eminentemente horizontalizada, muitas das leituras expressas foram fundamentadas através dos livros didáticos de Geografia e da televisão.

O campo foi muito mais explorado nos traços e nas cores. Na leitura, o açude, a igreja, a casa, a rádio, a escola, a estrada, flores, árvores, animais, plantas, cercas, foram peças importantes na descrição do campo. Esse apareceu como um lugar apropriado e próximo dos alunos que muitas vezes apareceram nos desenhos em companhia de amigos e parentes. A unidade comunidade, família, escola é parte constitutiva da leitura do lugar e do campo.

Muitas dessas crianças encontram-se no processo de alfabetização, o trabalho com o desenho e a fala facilitou o diálogo que foi sendo trabalhado no sentido de revelar as diferentes leituras propostas.

Ao final do trabalho foi possível verificar que as leituras do campo para os alunos está intrinsecamente relacionada à sua comunidade que aqui é também o seu lugar (o Quieto), um lugar próximo, visível, familiar. Já a leitura da cidade se mistura no pouco que se conhece de Madalena, com o que se vê na televisão e no livro didático. Aparecendo, portanto, como um lugar do carro, da velocidade e dos prédios sempre distantes da vida no campo. No mundo moderno, a cidade se mantém como o distante e desconhecido no imaginário coletivo dos alunos.

Outra atividade foi a de leitura e interpretação de texto sobre a problemática ambiental desenvolvido em forma de quadrinhos. O texto trabalhado foi a Cartilha sobre o meio ambiente da SEMACE (2001). O objetivo foi verificar a capacidade de leitura e interpretação de texto relacionado a questão ambiental. Durante o trabalho foi observada a dificuldade de leitura da grande maioria dos alunos, mas por outro lado alguns apresentaram o total domínio e interpretação. O nível de compreensão das informações apresentadas na forma de ilustrações em quadrinhos foi bastante satisfatório. A capacidade de compreensão dos fenômenos naturais, no caso o aquecimento global, também foi satisfatória. Foi notável o grau de acompanhamento pelos alunos dos telejornais. O que pode ser de grande auxílio pedagógico no que tange a exemplificação de fenômenos e acontecimentos distantes da realidade dos alunos. Esse foi um ponto sempre cobrado pelos

alunos: queremos conhecer coisas diferentes, estamos cansados de estudar a nossa realidade.

A atividade de montagem de quebra-cabeça com as regiões brasileiras foi desenvolvida com crianças do fundamental II. O objetivo foi diagnosticar o conhecimento da configuração territorial do Brasil. Iniciamos com uma explanação sobre a configuração territorial do Brasil. De posse de um mapa administrativo do território brasileiro apresentamos as regiões e suas especificidades. Em seguida retirou-se o mapa da parede e iniciamos um trabalho de montagem do quebra-cabeça que se encontrava na mesa central embaralhado. A dificuldade na montagem do brinquedo revelou que os estudantes têm dificuldades no reconhecimento da disposição das regiões e estados. Essa constatação estar associada ao fato da escola dispor de pouco material ilustrativo para o trabalho com a Geopolítica brasileira. Até aquele momento a escola não dispunha de mapas para ilustração das aulas, a doação dos mapas do Ceará, Nordeste e Brasil foram feitos com o intuito de se desenvolver melhor a leitura do território nacional com recursos/ instrumentos próprios da geografia escolar.

Também foi desenvolvida a atividade de desenho com as regiões Geoeconômicas do Ceará. O objetivo foi o de identificar o conhecimento cognitivo das regiões do Ceará e a localização de Madalena. A aula iniciou com uma explanação sobre o tema regiões do Ceará. De posse do mapa do Ceará apresentamos o estado e suas regiões Geoeconômicas. Houve uma exposição com o tema e aparentemente foi a primeira vez que os alunos ouviam falar das regiões cearenses, rapidamente, todos souberam localizar o município de Madalena corretamente. É preciso trabalhar com mais frequência às regiões do Ceará, mostrando que elas têm características próprias que se aproximam e se diferenciam umas das outras.

A atividade denominada de *Quiz* é composta por perguntas e respostas – Ceará e Brasil. Essa foi desenvolvida com alunos do fundamental II e procurou diagnosticar o conhecimento básico acerca dos temas. O jogo com perguntas e respostas consiste em organizar (com base na turma) perguntas básicas que podem ser de conhecimentos gerais. Questões do tipo: a) Qual a capital do Brasil? b) Quais as regiões do Brasil? c) Que região tem o maior número de estados? d) Com base no Estado do Ceará, em que região geoeconômica ficam os municípios de Quixaramobim e Madalena? e) Qual o clima da região Nordeste? Entre outras. A avaliação dessa atividade em si não pôde ser precisa quanto ao conhecimento por parte deles, devido ao nervosismo e ao clima de competição presente no trabalho.

O último dia de atividades ficou aberto para que a comunidade organizasse uma atividade de fechamento dos trabalhos. Foi organizado um passeio pelo assentamento no qual tivemos a oportunidade de visitar áreas de roçado, terras de uso comum e dar uma volta de canoa no açude Merengue localizado na comunidade do Quieto.

4 - Considerações finais

O envolver atividades lúdicas com a pesquisa e o ensino de Geografia tem sido uma proposta bastante discutida e aplicada no trabalho docente como tem mostrado o trabalho organizado por Pontuschka e Oliveira (2002). Em nosso caso foi uma opção de trabalho considerado uma surpresa boa por parte dos sujeitos sociais envolvidos. O que contribuiu de fato para que o trabalho inicial de construção da relação Universidade e escola básica fosse considerado necessário, cheio de limites, porém muito gratificante. Como mostram as falas que seguem:

O trabalho de vocês foi bom porque a gente vai conhecendo o que nunca conheceu. O rio São Francisco, os açudes no Ceará e isso vai ajudando uns e outros a se unir e se entender (Sr. Vicente – liderança).

A troca de experiência vivenciada com os alunos trouxe uma proposta de trabalho para a escola. Os desenhos sobre o percurso casa-escola e da relação cidade-campo apresentou para nós a idéia que os alunos fazem do nosso lugar (Profa. Eliane).

Foi muito bom trabalharmos juntos. Os alunos perceberam que o conhecimento é um só. Novas metodologias só têm a enriquecer nosso trabalho. Espero que outros momentos aconteçam (Profa. Ecília).

Essa forma dialogada de pensar a construção do conhecimento como um saber em conjunto contribuiu para uma avaliação satisfatória por parte da comunidade, corpo docente e discente envolvidos nos trabalhos. Na avaliação final (comunidade, professores e pesquisadores), ficou claro que no início das atividades a comunidade teve dificuldade para entender o que exatamente seria desenvolvido em nossos trabalhos. A própria linguagem foi algo que precisou ser trabalhada para se poder ser entendida. Também, optamos por ir construindo as atividades em campo, respeitando a dinâmica da escola e os limites entre as turmas e os professores. Assim, todas as atividades foram construídas no grupo e apresentadas com antecedência para as professoras e modificadas juntamente com elas. A opção por essa forma de trabalho se deu em virtude da liberdade, do compromisso e do respeito dos professores, pesquisadores e comunidade com o trabalho desenvolvido na escola.

Encerramos nossos trabalhos com satisfação em relação aos objetivos propostos no período específico, também, ficou claro a necessidade do retorno ao assentamento no sentido de produzir instrumentos cada vez mais eficazes no trabalho de leitura e conhecimento da pedagogia da terra e a didática de construção da Geografia escolar do campo cada vez mais comprometida com a luta por uma reforma agrária, com escola, terra e dignidade.

Nessa leitura a experiência desenvolvida com alunos de prática de ensino com a escola fundamental do campo colocou o desafio de desenvolver, juntamente com a escola, instrumentos que possam contribuir para o ensino de Geografia escolar proposta pela pedagogia da terra. O trabalho com o estágio na escola do campo tem exigido um repensar em nossas práticas de ensino em Geografia, ficando como regra, o fato de ser de fundamental importância o envolvimento dos alunos no trabalho coletivo. A insegurança e a confusão inerentes ao início do trabalho foi dando lugar à iniciativa, a autonomia, ao respeito ao outro e a autoconfiança.

A proposta de pesquisa apresentada se insere dentro das análises teóricas que discutem a educação do campo como parte constitutiva do desenvolvimento do campo brasileiro e a importância da Geografia como disciplina escolar no processo de construção de uma leitura sobre a realidade no campo. Esta pesquisa tem caminhado no sentido de responder as questões iniciais à luz da produção teórica da geografia, pedagogia, história, sociologia, didática e antropologia. A interface das ciências tem proporcionado um diálogo eficaz no entendimento da luta pela educação do campo como parte constitutiva da luta pela terra presente na história do campesinato brasileiro.

5 - Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gozales. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ARROYO, Miguel Gozales. & FERNANDES, Bernardo Mançano. **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. No. 2.

ARROYO, Miguel Gozales. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3^a Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

AZEVEDO, Helena Selma. **Identidade resgatada ou nova identidade?** Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Fortaleza, 1992. UFC.

CARDOSO, Sérgio. O olhar do viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto. **O olhar**. Cia das Letras. São Paulo, 1995. pg. 347-60.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional**. Lei n. 9.394/97. Brasília, 1997.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. **Pelos caminhos rurais: cenários curriculares**. Fortaleza: Imp. Universitária, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete & BENJAMIN, César. **Projeto popular e escola do campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

CEARÁ. GOVERNO DO ESTADO. **II Plano Regional de Reforma Agrária – paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. Fortaleza: INCRA-CE, 2004. 80p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1996. 285p.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. pg. 27-39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs.) **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília: DF: articulação nacional Por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação básica do campo. No. 4.

LEITE, Sérgio. HEREDIA, Beatriz. MEDEIROS, Leonilde [et al.]. **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: Editora UNESP, 2004.

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

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 2ª edição, São Paulo: LECH/USP, 1981.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5ª edição, Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Camponeses tecendo saberes no sertão. In: SILVA. José Borzacchiello da et al (orgs.). **Litoral e sertão – natureza e sociedade no nordeste brasileiro**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006. pp. 95 – 105.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **As transformações territoriais recentes no campo brasileiro**. São Paulo:[s.n.],1998. Pp. 1 - 28.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Ed. Ática, São Paulo, 1993.

SHANIN, Teodor. **La clase incómoda**. Sociología política del campesinado en una sociedad en desarrollo. (Rússia 1910 – 1925). Tradução TAPIA, Fernando Andrada. Madrid: Alianza Editorial, 1983. 328p.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo – Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente – A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. Ed. Fund. Perseu Abramo: São Paulo, 1999.