

Ensino e Geografia

Ensino de geografia, Educação do Campo e práticas docentes na Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, Itarema-Ceará

Geography teaching, field education and teaching practices at Francisco Araújo Barros High School, Itarema-Ceará

Enseñanza de geografía, educación del campo y prácticas docentes en la Escuela Secundaria Francisco Araújo Barros, Itarema-Ceará

Brendon Bessa Lima^I , Tereza Sandra Loiola Vasconcelos^{II} 

^I Universidade Estadual do Ceará , Fortaleza, CE, Brasil

RESUMO

A Educação do Campo, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constitui-se como um instrumento de afirmação e desenvolvimento do modo de vida camponês, assim como também é expressão de luta contra a desigualdade de acesso à terra. Uma das suas maiores características está pautada na ideia de uma Educação que possua suas práticas vinculadas à realidade em que os (as) educandos (as) vivem diariamente e a Geografia possui um caráter importante nessa construção. Dessa forma, o objetivo do presente texto é compreender a relação entre a Educação do Campo e o ensino de Geografia na Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, que está localizada no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, em Itarema, no estado do Ceará, junto às práticas educativas. A metodologia pautou-se em pesquisa bibliográfica, bem como na realização de trabalho de campo no território envolvido, na construção e na realização de Grupo Focal (Gomes; Barbosa, 1999) com as docentes da escola e com as de visita institucional na Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC-CE). O artigo é fruto de uma pesquisa maior que foi desenvolvida durante o período da pandemia da Covid-19. Como considerações finais, compreendemos que há uma relação de grande importância entre a Educação do Campo e a Geografia, na medida em que a ciência geográfica contribui para a análise crítica do espaço e para a formação educacional e humana dos (as) educandos (as) do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino de Geografia; Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros; Assentamento de reforma agrária Lagoa do Mineiro

ABSTRACT

Field Education, linked to the Landless Rural Workers Movement (MST), constitutes an instrument for affirming and developing the peasant way of life, as well as being an expression of the fight against inequality in access to land. One of its greatest characteristics is based on the idea of an Education that has its practices linked to the reality in which students live daily and Geography has an important character in this construction. Thus, the objective of this text is to understand the relationship between Rural Education and the teaching of Geography at the Francisco Araújo Barros High School, which is located in the Lagoa do Mineiro Land Reform Settlement, in Itarema, in the state of Ceará, along with educational practices. The methodology was based on bibliographical research, as well as on carrying out fieldwork for the territory involved, on the construction and implementation of a Focus Group (Gomes; Barbosa, 1999) with the school's teachers and on an institutional visit at the Department of Education of the state of Ceará (SEDUC-CE). The article is the result of a larger research that was developed during the period of the Covid-19 pandemic. As final considerations, we understand that there is a relationship of great importance between Rural Education and Geography, insofar as geographic science contributes to the critical analysis of space and to the educational and human formation of the field students

Keywords: Field Education; Teaching of Geography; Francisco Araújo Barros Secondary School; Lagoa do Mineiro agrarian reform settlement

RESUMEN

La Educación del Campo, vinculada al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), constituye un instrumento de afirmación y desarrollo del modo de vida campesino, además de ser expresión de la lucha contra la desigualdad en el acceso a la tierra. Una de sus mayores características se fundamenta en la idea de una Educación que tiene sus prácticas ligadas a la realidad en que viven los estudiantes a diario y la Geografía tiene un carácter importante en esta construcción. Así, el objetivo de este texto es comprender la relación entre la Educación del Campo y la enseñanza de la Geografía en la Escuela Secundaria Francisco Araújo Barros, que está ubicada en el Asentamiento de Reforma Agraria Lagoa do Mineiro, en Itarema, en el estado de Ceará. junto con las prácticas educativas. La metodología se basó en la investigación bibliográfica, así como en la realización de un trabajo de campo para el territorio involucrado, en la construcción e implementación de un Grupo Focal (Gomes; Barbosa, 1999) con los docentes de la escuela y en una visita institucional a la Secretaría de Educación. del estado de Ceará (SEDUC-CE). El artículo es resultado de una investigación más amplia que se desarrolló durante el período de la pandemia de Covid-19. Como consideraciones finales, entendemos que existe una relación de gran importancia entre la Educación del Campo y la Geografía, en la medida en que la ciencia geográfica contribuye al análisis crítico del espacio y para la formación educativa y humana de los estudiantes del campo.

Palabras-clave: Educación del Campo; Enseñanza de la Geografía; Escuela Secundaria Francisco Araújo Barros; Asentamiento de reforma agraria Lagoa do Mineiro

1 INTRODUÇÃO

As décadas compreendidas entre 1970 e 1990 são consideradas marcos temporais importantes para o surgimento de políticas públicas voltadas ao campo,

período histórico representativo, no Brasil, da ditadura militar e, durante a década de 1990, do neoliberalismo. Essas políticas não possuíam como objetivo resguardar a cultura e a sobrevivência dos povos tradicionais e originários. Atribui-se a esses marcos temporais a alcunha de um período extremamente “nebuloso” para a vida dos territórios camponeses, indígenas, pesqueiros, entre outros, haja vista que as necessidades desses povos não estavam na pauta dos interesses dos governantes.

Durante os anos de 2003 a 2016, com a presença de governos federais progressistas, foi possível observar que houve a abertura de diálogo mais efetivo com os ocupantes desses territórios, o que possibilitou certos avanços em algumas dimensões no âmbito de reivindicações dos povos tradicionais, originários, como também da população afro-brasileira, destacando-se o campo da Educação, com ações e políticas públicas. Em âmbito estadual, no Ceará, tomando como exemplo a Educação do Campo, a mudança não foi tão perceptível. Até o ano de 2011, eram 5 (cinco) escolas do campo e, em 2022, eram 10 (dez) escolas, havendo mais 2 (duas) em processo de construção. Esses números, embora tenham sido bem melhores do que os de governos anteriores, não resolveram as demandas do campo. Entretanto, é importante salientar que essas conquistas só foram possíveis de serem concretizadas em razão de um longo e intenso processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Diante das tensionalidades presentes nos territórios camponeses, como explica Vasconcelos (2015), surge a necessidade de lutar por uma Educação que contemple as características e as necessidades dos povos. E isso implica em trabalhar a valorização do campo, buscando superar a dicotomia entre cidade e campo que é proveniente do sistema capitalista (Ceará, 2014).

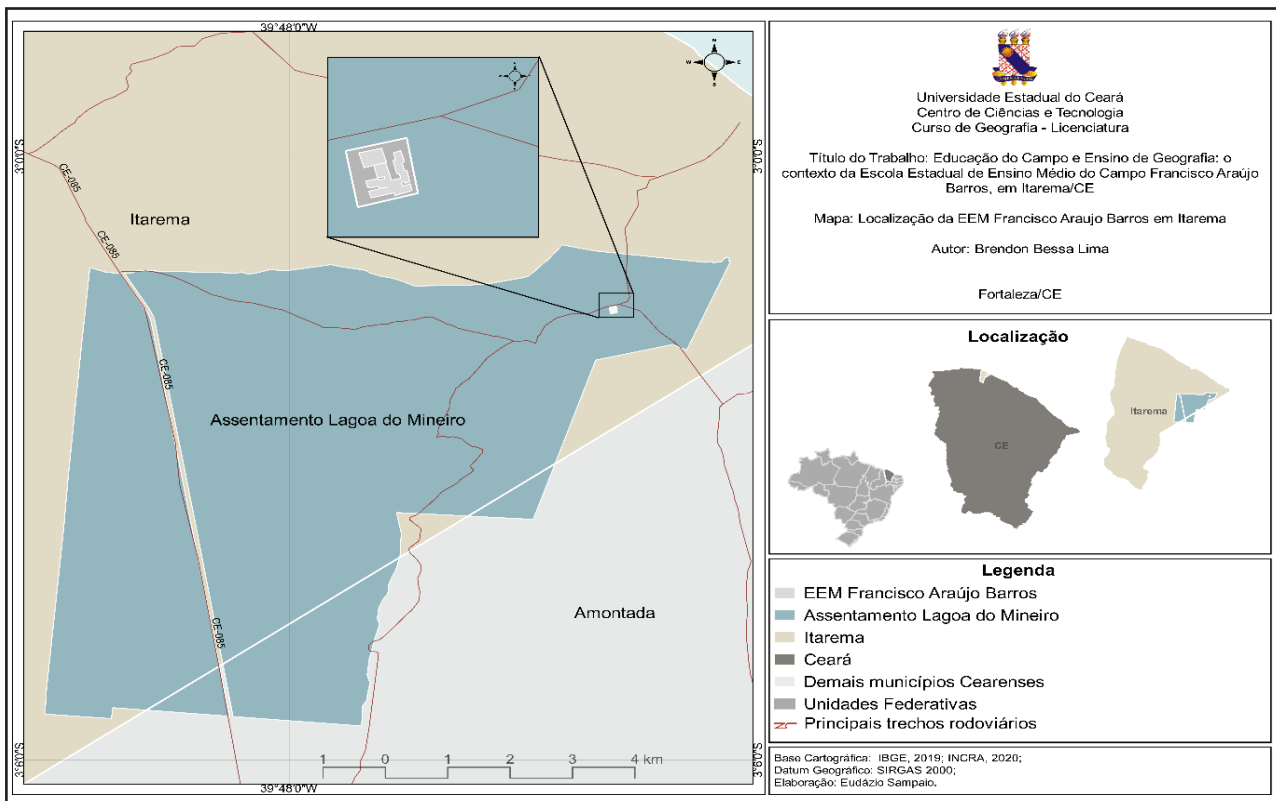
O processo de conquista das Escolas do Campo no território cearense se deu após muita luta e resistência por parte do MST, que após 18 (dezoito) anos de existência no Ceará¹, entre os dias 29 de abril a 12 de maio de 2007, ocupou o prédio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, em seguida, a Secretaria de

¹ O MST, movimento camponês nacional, foi fundado no estado do Paraná, em 1984. No Ceará, em 1989, completando 34 anos de lutas e conquistas, em maio de 2023. Ver mais em: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>

Desenvolvimento Agrário (SDA), ambos sediados na capital cearense, Fortaleza, reivindicando a pauta da construção de 64 (sessenta e quatro) escolas do campo por todo o estado. No fim da ocupação, o então governador do estado do Ceará, Cid Gomes (PSB), somente concedeu a construção de 5 (cinco) escolas (Gomes, 2013).

Dentre essas escolas conquistadas para os filhos e as filhas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo está a Escola Estadual de Ensino Médio (EEM) Francisco Araújo Barros, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, em Itarema, Ceará. Podemos observar a sua localização a partir da figura 1.

Figura 1 – Localização da EEM Francisco Araújo Barros, no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, em Itarema/CE



Fonte: Organizado pelos autores (jan, 2021)

O município cearense de Itarema está localizado no litoral Norte, na porção Noroeste do estado, a 222 km de distância da capital, Fortaleza. Possui uma área territorial de 714,833 km², com uma população de 37.471 habitantes, dos quais, 57,47% reside na área rural e 42,53% na área urbana, possuindo 328 famílias assentadas (IBGE, 2010; INCRA, 2017).

Posto isto, nesta pesquisa buscamos compreender a relação entre a Educação do Campo e o Ensino de Geografia a partir da cotidianidade dos conceitos geográficos nas atividades escolares da referida escola por meio, principalmente, das práticas educativas, além de interpretar quais são os conceitos e raciocínios geográficos construídos pelos (as) estudantes da EEM Francisco Araújo Barros.

A referida pesquisa se desenvolveu a partir do diálogo com os conhecimentos populares. O conhecimento popular “[...] não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer” (Markoni; Lakatos, 2003, p. 76). Para Brandão (2001, p. 224), “um saber que oriente a ação coletiva e que, justamente por refletir a prática do povo, seja plenamente crítico e científico, do seu ponto de vista”.

Para tanto, é preciso que a pesquisa se desenvolva a partir de uma metodologia que esteja comprometida e engajada aos movimentos sociais e populares (Gajardo, 1986). Trata-se, então, de não mais utilizar uma pesquisa pautada na relação entre “sujeito e objeto”, e sim valorizar as contribuições e interpretações dos grupos, bem como possibilitar o acesso dos dados e dos resultados aos sujeitos do território (Bonilla; Castillo; Borda; Libreros, 2001).

Os procedimentos metodológicos para o presente artigo se basearam em levantamento bibliográfico, que seguiu o critério de eixos temáticos de pesquisa, definidos em Educação do Campo; Ensino de Geografia; Linguagens. O levantamento foi realizado nas bibliotecas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). A escolha pelas referidas bibliotecas se dá pelo fato de as 3 (três) universidades públicas cearenses, historicamente, desenvolverem pesquisas que envolvem a Educação do Campo, sobretudo no território do Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro.

Também foi realizado levantamento bibliográfico em revistas e periódicos hospedados na internet, consulta de monografias, dissertações, teses e anais de eventos científicos, através de plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Plataforma de Periódicos CAPES.

Seguimos com a pesquisa documental e de marcos legais, a saber: a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, os Marcos Normativos da Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEM Francisco Araújo Barros. Esses documentos foram basilares para a construção da pesquisa. Nesse caminhar, também foi realizada visita institucional à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), em março de 2020, com o objetivo de obter dados e documentos acerca da Educação do Campo no estado.

Foi realizado trabalho de campo no período compreendido entre os dias 25 a 27 de setembro de 2019, na EEM Francisco Araújo Barros, com o objetivo de conhecer a sua organização, além de realizar a pesquisa conforme a metodologia estabelecida. Aspectos como estrutura física, organização e dinâmica da escola foram primordiais, na medida em que esses elementos estão alinhados à organicidade da escola do campo. Assim, foram realizados registros fotográficos com o objetivo de auxiliar na representação dos espaços escolares e das experiências vividas.

Essa pesquisa foi desenvolvida durante o período da pandemia da Covid-19, o que limitou a aplicação dos Grupos Focais (GF) com educadores (as) e educandos (as). Dessa forma, considerando a conjuntura, optou-se, junto aos (às) educadores (as), realizar o referido procedimento metodológico através da plataforma digital *Google Meet*.

Segundo Gomes e Barbosa (1999, p. 01), GF é “um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”. Conforme Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 05), pode ser entendido como,

Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

O GF que organizamos foi realizado no dia 04 de junho de 2021 no período da tarde, agregando 04 (quatro) docentes da disciplina Geografia. No que tange aos docentes, dialogamos sobre as suas formação acadêmica, as relações com os

(as) estudantes, as potencialidades do ensino de Geografia na escola do campo, o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas possíveis nesse espaço, a partir de “temas geradores” (Freire, 2016) a fim de compreendermos como se estabelece a relação teoria e prática na escola do campo.

A atividade buscou entender os meandros da Educação do Campo através dos pensamentos e diálogos dos (as) educadores (as) que participam da luta pela manutenção e avanço das questões presentes no assentamento, em especial àquelas no âmbito educacional, bem como a importância da Geografia na formação cidadã e educacional dos (as) estudantes da EEM Francisco Araújo Barros. Aspectos como cotidiano escolar, política e Geografia foram preponderantes no desenvolvimento da referida metodologia.

Nesse sentido, o presente artigo está dividido nas seguintes seções: Introdução; Espaço e Território enquanto categorias de análise para a Educação do Campo; Ensino de Geografia na EEM Francisco Araújo Barros, Itarema-Ceará; as possibilidades de construção de raciocínios geográficos nas escolas do campo; e Considerações finais.

2 ESPAÇO E TERRITÓRIO ENQUANTO CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antes de pensarmos no papel da Geografia enquanto disciplina escolar na Educação do Campo, faz-se mister refletir sobre sua relevância enquanto ciência nos territórios de reforma agrária. Camacho (2019) afirma que é necessário entender a importância e a caracterização do território camponês para poder construir a Educação do Campo enquanto um instrumento de reprodução do modo de vida, bem como a territorialidade do campesinato brasileiro.

Fernandes (2006) acredita que espaço e território, enquanto conceitos trabalhados pela Geografia, relacionam-se intrinsecamente com as relações sociais que são postas de forma a transformar o espaço em território, considerando “o espaço um *a priori* e o território um *a posteriori*. O espaço é perene e o território é intermitente” (Fernandes, 2006, p. 34), da mesma forma que “as relações sociais

a partir de suas intencionalidades produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens” (Fernandes, 2006, p. 35).

O geógrafo Claude Raffestin (1993, p. 143) entende que há uma espécie de hierarquia entre espaço e território, na medida em que

Espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concentra ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço.

Assim, os territórios da reforma agrária se estabelecem a partir das associações entre as relações sociais, o espaço e o próprio território. As relações sociais são imersas em intencionalidades, no sentido de realizar territorialização, como são construídos os territórios da reforma agrária, a exemplo do Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, onde se localiza a EEM Francisco Araújo Barros.

Compreendemos que o MST se caracteriza enquanto um movimento socioterritorial, visto que a terra e o território são essenciais a todos os seres humanos. O movimento se desenvolve principalmente na luta pela terra, que é agregada pelo território. Por conseguinte, o território constrói identidade. Saquet (2005, p. 13872) afirma que

Há uma construção do território que produz identidade e, no nosso entendimento, uma construção da identidade que produz o território; este processo é produto de ações coletivas, recíprocas, de atores sociais. A própria territorialidade é construção, movimento, no tempo e no espaço (Saquet, 2005, p. 13872).

É possível dizer, portanto, que há uma profunda relação entre o território e a identidade, como algo simultâneo e complementar. A identidade é construída por conta das relações sociais do passado e do presente, bem como de processos estruturais e conjunturais da vida social. E, sobretudo, se configura como uma identidade que é formada a partir da luta coletiva (Saquet, 2005).

Através das análises de conceitos como o de território e de identidade, podemos entender inicialmente o papel da Geografia na Educação do Campo. Porém, antes, faz-se necessário compreender os objetivos desta. Segundo Camacho (2019, p. 40),

à Educação do Campo, portanto, cabe construir uma pedagogia a partir das especificidades da territorialidade do campesinato que está inserido no interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado.

A Educação do Campo, por si só, já possui elementos teórico-metodológicos que nos remetem à Geografia, a partir da introdução de temas imbricados, tais como o de campesinato e o de capitalismo. Percebemos que há espaço para que a Geografia contribua para o estabelecimento da Educação do Campo.

Morais e Moraes (2016, p. 2), acerca das potencialidades da Geografia sob a Educação do Campo, dissertam que

Ao entender a Educação do Campo como possibilidade de compreensão da realidade, constata-se que o ensino de Geografia assume uma configuração essencial para auxiliar nesse processo de leitura e interpretação, visto que tem como um de seus objetivos, o resgate, o entendimento e a construção/consolidação da identidade dos povos do campo, possibilitando as comunidades uma melhor compreensão do lugar e da realidade em que vivem.

Podemos afirmar que os conceitos espaço e território são de grande valia para o estudo da Educação do Campo, bem como para reafirmar a luta e o pertencimento de todas as pessoas que vivem nos assentamentos da Reforma Agrária. As análises servem para o fortalecimento da defesa dos territórios camponeses. É nessa ideia que está calcada a importância de um diálogo entre os conhecimentos científico e os conhecimentos populares.

Junto a essas ações, os assentamentos se fortalecem constantemente. Os territórios de reforma agrária, assim como as escolas do campo, passam constantemente por transformações, então é necessário um contínuo estudo e debate sobre as especificidades do território. Para tanto, a universidade necessita estar em diálogo com os movimentos socioterritoriais, de forma a contribuir com as ações populares.

3 ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO EEM FRANCISCO ARAÚJO BARROS

Yves Lacoste (1988) já trazia à tona, no século passado, a seguinte provocação: a Geografia é “enfadonha” (p. 09)? A partir da indagação do autor, podemos refletir sobre a Geografia que tínhamos no passado, a que temos hoje e a que queremos no futuro.

A Geografia sempre teve um potencial de análise da realidade, seja nos âmbitos políticos, sociais, territoriais, seja nos naturais. A problemática está pautada nas intencionalidades por trás dos estudos realizados e dos métodos utilizados. Lacoste cunhou a distinção entre a Geografia dos Estados Maiores e a Geografia dos Professores. Em outras palavras, uma Geografia para a dominação do espaço geográfico pelo Estado burguês e outra Geografia para enfadar os (as) jovens estudantes das escolas (Lacoste, 1988).

O autor ainda afirma que o conhecimento geográfico, do ponto de vista político, é considerado enquanto um poder. Desse modo, conhecer o território, as ruas, a topografia da cidade, as condições naturais, etc. são fatores essenciais para o Estado. Logo, para Lacoste (1988) a Geografia

serve também para organizar territórios, são somente como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber (Lacoste, 1988, p. 22).

Dessa forma, é possível melhor compreender as geografias que se desenvolveram ao passar dos anos. Essa conjuntura nos revela como a Geografia escolar do século passado era posta de maneira superficial. No Brasil, em 1970, com o advento da Geografia Crítica, a ciência pôde se aproximar das bases teóricas marxistas e de temáticas ligadas às críticas ao sistema capitalista. A Geografia Crítica ressignificou

o intento da ciência geográfica e, logo, modificou a formação dos professores e das professoras de Geografia de todo o país.

A problematização e a crítica em torno de temas como o sistema capitalista, o meio ambiente, as fontes de energia, os conflitos de guerra, o espaço do campo, o espaço urbano, etc. são exemplos de como a ciência geográfica se transformou e amadureceu no âmbito das análises.

Tais mudanças podem ser observadas nas escolas brasileiras de ensino básico, na medida em que, com o passar das gerações, temos a presença de jovens cada vez mais críticos e conscientes da realidade. Nas Escolas do Campo, percebe-se o quão importante é a Geografia para a formação dos moldes críticos. Acerca da relevância da disciplina Geografia no território do Assentamento Lagoa do Mineiro e da EEM Francisco Araújo Barros, a Educadora B asseverou:

[...] papel muito importante principalmente quando a gente fala do nosso território, reafirmar o território, a identidade, os saberes, o olhar geográfico pra essas questões. Seja da Geografia Política, seja da Geografia Física, do espaço em que vivemos, mas ela tem essa importância muito grande de pensar a estratégia nessa realidade enquanto sujeito frente à conjuntura em que vivemos, né?! Sujeito que é capaz de construir história, de transformar a realidade, de ter influência social, política, em todo esse espaço, seja no município, seja na nossa região, seja no estado do Ceará e no Brasil, por que não, né?! Até porque reafirmando a importância das escolas do campo aqui no estado do Ceará, elas têm ganhado uma dimensão e uma referência também no nosso país (Relato da educadora B, 2021).

A educadora demonstra, em sua interação, o quanto que o ensino de Geografia pode colaborar para a compreensão crítica da realidade, percebendo e reconhecendo a luta por melhores condições de vida e de trabalho no assentamento, mas não só, uma vez que também colabora na compreensão de que essa área do conhecimento pode auxiliar no entendimento de que as escalas geográficas estão conectadas e que a luta se faz também a partir dessa interação. Basta lembrarmos das tensões corporificados pelos agentes que produzem o espaço geográfico e estão disputando os territórios camponeses. Nesse sentido, haveria um fortalecimento da luta encampada pelo modo de vida com a formação de sujeitos críticos e engajados ética e politicamente.

Colaborando com a discussão, a Educadora C chama atenção sobre a profícua prática da relação entre os conhecimentos teóricos e científicos que, enquanto docente, pode lançar mão no momento de trabalhar determinados conteúdos, levando em consideração, por exemplo, o complexo de energia eólica que existe no município de Itarema, Ceará. Em suas palavras:

A geografia tem um papel importante em todas essas questões geográfica, hídrica, ambiental principalmente, a questão do território na preservação [...] a Geografia ela tem muito a contribuir, né!? E principalmente pegando aí a realidade atual em que a gente vive, né!? Momentos da Amazônia que vem sofrendo e o Pantanal, a gente aproveita essas questões para discutir sobre os territórios e sobre o meio ambiente. [...] Se a gente tem aqui a Energia Eólica, a gente também discute sobre essas questões, sobre os impactos ambientais da Energia Eólica no solo, no meio ambiente, enfim, vai discutir a questão da agricultura e os impactos (Relato da educadora C, 2021).

A Educadora B complementa afirmando que há uma preocupação, por parte dos (as) docentes da escola, em fazer com que os (as) estudantes estejam engajados (as) na compreensão do uso do território a que pertencem, inclusive sobre as tensionalidades verificadas com a expansão da infraestrutura de energia eólica, interferindo na vida dos pescadores daquele lugar. Em suas palavras:

Um trabalho que a gente fez quando estavam implementando o parque [de energia eólica], a gente primeiro na audiência pública, a gente foi, levamos os estudantes e a gente foi realmente para debater e analisar as falas e realmente contrapor mesmo, porque eles [executivos de empresas ligadas à produção de energia eólica] colocaram na audiência pública que de impactos negativos havia 70% e apenas 30% era impacto positivo. Imagine para uma comunidade ouvir isso, para os nossos educadores ouvirem isso. [...] E agora estamos em um novo enfrentamento que a eólica está se expandindo para o mar onde vai impedir os pescadores de entrar no mar para pescar, porque eles estão querendo implementar as torres agora no mar [...] (Relato da educadora B, 2021).

A Educadora B pondera sobre o fato de que a Geografia, com seu arcabouço teórico-metodológico, pode contribuir para que os (as) estudantes entendam as tensionalidades entre o seu território e as modificações propostas, concernente ao agronegócio, com todas as implicações provenientes dessa contraposição. Desse modo,

[...] contribui no todo quando a gente vai pensar no campo, no urbanismo, quando a gente vai pensar no capitalismo, no modo de produção, seja no capitalismo ou que modo de produção é possível se construir nessa sociedade. [...] Porque em tudo há uma influência política, sobretudo nas relações sociais, seja com o município, seja com nós do assentamento em contraponto do agronegócio [...] (Relato da educadora B, 2021).

Arrematando a reflexão, a Educadora A analisa como os conceitos geográficos possuem relação com a realidade da escola do campo:

Os conceitos geográficos estão todos ligados aí à Educação do Campo desde o território [...], de debater as questões das contradições existentes nos territórios, os conflitos por território, a questão do conceito de paisagem que é muito importante também e que a Geografia tem esse papel dentro da Educação do Campo até de identificar o aluno enquanto sujeito. [...] O Lugar nessa valorização do lugar em que eles vivem [...] (Relato da educadora A, 2021).

No exemplo em questão, os (as) estudantes da EEM Francisco Araújo Barros debatem assuntos geográficos através do cotidiano deles. São esses sujeitos que sofrem no dia a dia todas essas problemáticas, pois, como afirma a Educadora B acerca das especificidades da Geografia enquanto disciplina, na EEM Francisco Araújo Barros, que se pauta na utilização do Inventário da Realidade²: “[...] não adianta trabalhar só lixo, sem saber que aqui vizinho a nós tem uma fábrica de reciclagem de lixo, sem saber a situação em que o lixo está sendo tratado em cada comunidade, né? [...]”.

Algo que também nos chamou atenção nos diálogos estabelecidos com os (as) docentes, sobre as potencialidades do ensino de Geografia na escola do campo de nossa pesquisa, foram as possibilidades de fazer com que os (as) estudantes construíssem raciocínios geográficos através da utilização das mais diferentes linguagens nas escolas do campo, tais como: a música, o audiovisual, a dança, a poesia e a mística.

² “[...] é um instrumento de pesquisa, de estudos permanentes da realidade, que busca identificar as fontes educativas do meio, a partir das quatro matrizes formativas (as lutas sociais, a cultura, o trabalho e a opressão). Tem a intencionalidade de realizar os planejamentos pedagógicos vinculando os objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e a realidade dos educandos” (Ceará, 2014, p. 62).

4 AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE RACIOCÍNIOS GEOGRÁFICOS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Faz-se essencial debater o cotidiano dos (as) educandos (as) juntamente de conteúdos científicos, pois é no dia a dia em que eles e elas debatem, ouvem músicas, navegam na internet, leem notícias, etc. Logo, o ensino de Geografia precisa fazer sentido e criar conexões com essas atividades, na medida em que o estudo geográfico está ligado ao cotidiano.

No caso da Educação do Campo, uma das bases primordiais, é a valorização dos conhecimentos camponeses, bem como seu modo de vida. Dessa forma, o ensino de Geografia auxilia os (as) estudantes a compreenderem o mundo a partir das escalas geográficas e dos fenômenos espaciais (Callai, 2013). Nesse caminho é que são construídos raciocínios espaciais,

Isto é, construir um olhar espacial e fazer a análise geográfica. A este objetivo maior está referida a questão de como proceder para alcançar o mesmo (compreender o espaço como resultado da construção coletiva), sempre abordando as escalas de análise, e trabalhando o lugar considerando o cotidiano do aluno como conteúdo a ser compreendido com uma lógica de abordar cada fenômeno na perspectiva dialética da complexidade do espaço, contextualizando-os nos vários níveis da escala social (Callai, 2013, p. 99).

Desenvolver os raciocínios geográficos também se faz necessário no tempo histórico em que vivemos, quando há um predomínio de uma fluidez de informações. Em pleno período globalizado, a Geografia, mais do que nunca, precisa estar organizada junto aos elementos e aos instrumentos da realidade atual.

4.1 As linguagens e suas potencialidades no ensino de Geografia

Utilizar linguagens como recursos didáticos nas aulas de Geografia pode contribuir com os educadores e as educadoras no desenvolvimento de suas aulas. Mesmo necessitando de outros conhecimentos e de um planejamento coeso, os resultados sentidos no aprendizado dos (as) educandos (as) podem ser significativos. Além do mais, pode ser uma alternativa ao livro didático que, historicamente, já é muito utilizado.

Desse modo, a ludicidade por trás do uso das linguagens pode ser transformadora para o aprendizado. Costa (1971, p. 15-20) acredita que a linguagem é

[...] um meio e como tal terá suas características como linguística, a poética ou a estilística, servindo aos mais variados objetivos, entre eles o didático. [...] Falar em linguagem é falar em comunicação social. [...] os signos que servem à comunicação social são das mais variadas ordens, ou seja, de várias naturezas, como olfativos, tácteis, visuais e auditivos.

Dessa forma, podemos perceber que há um leque de possibilidades no uso de recursos didáticos, através das linguagens disponíveis, que não se esgota facilmente. As outras formas para comunicar e debater conteúdos da Geografia estão ligadas com a ideia de utilizar os sentidos humanos com o objetivo de fazer os (as) estudantes chegarem até o conhecimento, em outras palavras, construir seus raciocínios geográficos. Para tanto,

As linguagens constituem recursos didáticos que necessitam ser utilizados no mundo atual, seja na instituição escolar, seja em outros caminhos ou lugares, porque, por meio delas, os horizontes do conhecimento se abrem para jovens, professores e cidadãos que já passaram pela escola em tempos anteriores (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 215).

As linguagens se relacionam com as artes e, ao pensar em música, cinema e fotografia, percebe-se o entrelaçamento entre essas linguagens artísticas e comunicacionais. Portanto, as artes possuem uma centralidade na discussão sobre linguagens e ensino de Geografia. Silva (2018, p. 82-83) acredita que

A arte de maneira geral se inscreve sob a ótica de gerar comunicação. Mas, é justamente, dentro da comunicação artística que se abrem possibilidades no entendimento do mundo. Pois, a leitura e aproximação geográfica partem da habilidade da conotação do professor para estabelecer o significado desejado, depender da intencionalidade na aula. É na intencionalidade didática que o professor passa a subscrever os meios que geram comunicação, cada um com suas especificidades, como possíveis de análises e entendimentos geográficos.

Ou seja, compreendemos que a utilização das linguagens está ligada à intencionalidade que o (a) educador (a) busca atingir. O autor fala em gerar uma

comunicação artística que pode vir a transformar os conhecimentos dos (as) jovens. Porém, somente a intencionalidade não é suficiente para gerar o aprendizado via ludicidade. Portanto, conhecimentos acerca do conteúdo, das linguagens, dos (as) educandos e do ambiente escolar são necessários.

É nesse sentido que podemos afirmar o quão importante é a formação de professores (as). Desse modo, é necessário que os (as) educadores (as) tenham conscientização³ (Freire, 2016) das suas ações e intencionalidades na prática das linguagens. Sobre a formação de professores (as) de Geografia, Cavalcanti (2013, p. 45) disserta que

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral, ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem a reflexão de seus significados mais amplos e de como atuar na prática docente com esse conteúdo.

Corroborando com isso, Kaercher (2013, p. 49) argumenta que “o ensino de geografia [...] requer um processo de formação qualificado dos seus professores”. Nesse sentido, a importância da formação inicial está pautada na construção do conhecimento e da prática docente (Lima; Vasconcelos, 2020).

4.2 O uso das linguagens no ensino de Geografia da EEM Francisco Araújo Barros

Uma das potencialidades do uso das linguagens na escola do campo está pautada na utilização de músicas nas aulas de Geografia, tais como as sistematizadas pelo MST, que retratam o modo de vida camponês, as suas lutas e os temas que fazem parte do cenário do campo.

A potencialidade se dá pelo conteúdo que permite ao (à) educando (a) compreender a sua realidade através da arte, seja sua realidade diária campesina, seja a realidade do urbano, a da política que entranha em todos os lugares, inclusive em seu território, ou, ainda, a que remete à história de seus antepassados (Lima;

³Conceito desenvolvido por Paulo Freire, o qual afirma que “a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 2016, p. 15).

Vasconcelos, 2020). Fuini (2016, p. 306) acredita em uma relação recíproca entre a música e a Geografia:

a música e seus diferentes elementos (letras, ritmos, sons, movimentos) podem ser tratados como objetos de estudo para a Geografia, uma vez que podem alimentar com elementos fatuais e processuais de ordem social, cultural, econômico e histórica a reflexão com base em conceitos fundamentais de explicação da realidade socioespacial (espaço, lugar, paisagem, região e território).

Isso significa que a utilização da música no ensino de Geografia modifica as construções de conhecimentos que já existem acerca da própria Geografia. No ato de aproximar o conteúdo à realidade dos (as) educandos (as), primeiramente os (as) faz interessados (as) na discussão e os (as) incentiva a construir uma visão crítica e consciente acerca do meio em que vivem (Lima; Vasconcelos, 2020).

As modificações dos conhecimentos preexistentes são estimuladas pela pluralidade de temáticas geográficas que a música compreende. Costa (2002, p. 2) afirma que

Uma das vantagens de se utilizar a música na Geografia se afirma na pluralidade de assuntos abordados por esta ciência. Violência, guerras, conflitos raciais, fome, falta de infraestrutura nas cidades, belezas naturais, como também degradação ao meio ambiente, fazem parte dos temas abordados por muitos compositores.

O interessante é que essas temáticas, em sua grande maioria, são discutidas e fazem parte do cotidiano dos (as) educandos (as) do campo, desde alguns temas gerais da sociedade global, até outros que são especificidades do campo.

Uma das músicas que é utilizada na EEM Francisco Araújo Barros é a canção *Não vou sair do campo*, de Gilvan Santos (2001), que retrata bem a importância da Educação do Campo:

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do campo é direito e não esmola. O povo camponês, o homem e a mulher, o negro quilombola com seu canto de afoxé, ticuna, caeté, castanheiros, seringueiros, pescadores e posseiros nesta luta estão de pé. [...] Cultura e produção. Sujeitos da cultura, a nossa agricultura pro bem da população. Construir uma nação, construir soberania pra viver o novo dia com mais humanização.

A partir de exemplos como esses, é possível dizer que esses raciocínios e relações práticas são essenciais para uma discussão mais crítica sobre a Geografia e sobre o meio em que vivem os (as) estudantes, tarefa que é desempenhada pelas escolas do campo, EEM Francisco Araújo Barros. Em consonância a isso, Kaercher (2013, p. 224) disserta que

É preciso mostrar aos nossos alunos que podemos entender melhor o mundo em que vivemos, se pensarmos o espaço como um elemento que ajuda a entender a lógica, não raro absurda, do mundo. Mostrar que sabemos Geografia não é sabermos dados ou informações atuais ou compartimentadas, mas, sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos.

Relacionada à música e a outros elementos, a mística constitui um importante instrumento de afirmação e construção da identidade camponesa do MST, sobretudo nas escolas do campo. Seu componente pedagógico e geográfico constituem uma importante linguagem para o Ensino de Geografia na EEM Francisco Araújo Barros.

Para refletirmos acerca das potencialidades da mística, faz-se necessário conceituá-la. Bogo (2012, p. 475-476) disserta que

[...] Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. Na atualidade, há pelo menos três possibilidades de explicações das manifestações das experiências místicas: a) Pelas religiões – as experiências religiosas, desde a Antiguidade, tratam a mística como “espiritualidade”. [...] b) Pelas ciências políticas – as revelações subjetivas no entendimento das ciências políticas são compreendidas como expressões do “carisma” que há em cada ser social. [...] c) Pelos movimentos populares – pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topos, a parte realizável da utopia (grifo do autor).

A partir da visão que Bogo (2012) nos traz, através da terceira possibilidade, podemos inferir que a mística se constitui enquanto um elemento fundamental na luta

do MST. Nas escolas do campo do MST, apresenta-se como um elemento formativo de jovens cidadãos (ãs) com uma formação de caráter humano. Maia (2008, p. 117) desenvolve que

[...] As músicas, a forma como postam em fileiras, as bandeiras, camisetas e bonés fazem parte dos símbolos que imprimem uma forma de luta; o logotipo do MST, conhecido por milhares de pessoas no País, mostra como a mística é algo forte e se mistura à realidade que precisa ser pautada por músicas e poesias para suavizar os conflitos e trabalhar as lutas, conscientizando por meio da arte e da cultura popular, como um conjunto de práticas em movimento.

A mística é a materialização da relação entre Artes, Política e Educação. Assim, compreendemos que a mística é a expressão artística e educacional do modo de vida camponês e dos assentamentos do MST. Constitui-se enquanto educacional e formativa na medida em que a escola do campo utiliza a mística como recurso essencial em suas escolas, de modo a desenvolver componentes fundamentais para uma Educação emancipatória.

No caso da EEM Francisco Araújo Barros, há uma organização do chamado “Tempo-mística”, situação na qual cada turma se reúne em um horário semanal destinado ao desenvolvimento de místicas a serem apresentadas para comunidade escolar e os sujeitos do território. À vista disso, toda segunda-feira, no primeiro horário (07 horas da manhã), uma turma da escola deve apresentar uma mística construída pelos (as) educandos (as). A organização se dá através de revezamento entre as turmas de Ensino Médio.

Do ponto de vista da Geografia, Fernandes (1999, p. 178) compreende que a mística possui uma relação entre o modo de vida camponês organizado pelo MST atrelado ao componente da cultura coletiva, bem como na utilização de linguagens, na medida em que

a mística tornou-se um ato cultural, em que os sem-terra trabalham com diversas formas de linguagem para representarem suas lutas e esperanças. É espaço/tempo de confraternização, de aprendizagem e, portanto, de construção de conhecimento e da consciência da luta. Na criação de seus símbolos, na práxis e na mística, os sem-terra interagem

e confrontam os conteúdos dos discursos de diferentes matrizes, constituindo sua identidade e autonomia, absorvendo saberes e elaborando seus conhecimentos.

Desse modo, podemos afirmar que a mística, em sua forma, reúne linguagens importantes como música, teatro, poesia, dança, etc. e constrói um instrumento de luta e de reafirmação da identidade camponesa. A Educação do campo age exatamente nesse processo de identidade.

Além disso, a mística pode ser entendida como um forte componente formador de uma Educação crítica e humanizada para os (as) jovens que vivem em territórios camponeses. Dessa forma, a Educação, em sua base, não pode ser acrítica. Então, podemos observar que os assentamentos do MST mostram preocupação com a formação crítica dos (as) educandos (as).

Outra linguagem utilizada nas escolas do campo é a fotografia. A potencialidade dessa linguagem está pautada na construção do entendimento, principalmente, do conceito de paisagem. Santos (1988, p. 25) analisa a relação entre os conceitos paisagem e espaço geográfico:

A paisagem é diferente do espaço. A primeira é a materialização de um instante da sociedade. Seria, numa comparação ousada, a realidade de homens fixos, parados como numa fotografia. O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. Complementam-se e se opõem. Um esforço analítico impõe que os separemos como categorias diferentes, se não queremos correr o risco de não reconhecer o movimento da sociedade.

Dessa forma, a partir do entendimento da base construída por Milton Santos, trazendo para a análise do ensino de Geografia, Cavalcanti (2013) acredita que o conceito de paisagem tem importância para a formação dos raciocínios geográficos, em que o conceito aparece enquanto uma primeira análise a partir da relação com o conceito de lugar. Assim, “é pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar” (Cavalcanti, 2013, p. 100).

Podemos dizer que no espaço do campo há uma profunda relação entre os sujeitos e o conceito de lugar, pois há um sentimento de identidade presente nos territórios, no sentido da relação com a terra, com o trabalho, com o movimento e com os sujeitos que fazem parte e desenvolvem as lutas em conjunto. Relacionado ao exposto anteriormente, a fotografia, conforme destacam Freisleben e Kaercher (2016, p. 115) acerca do uso da fotografia no ensino de Geografia:

Os registros fotográficos eleitos a compor os processos geográficos, é o que poderíamos chamar de *fotogeografia*. E que permitem que o olhar do fotógrafo (e do leitor da foto), vislumbre as transformações (ambientais, sociais, históricas), que ocorrem no espaço geográfico, e que diante do seu papel de suscitar diversas leituras, permitam a construção de uma narrativa precisa dos fenômenos e paisagens registradas (grifo dos autores).

Assim, a potencialidade da fotografia também está pautada na ideia de fazer do (a) educando (a) um (a) protagonista do seu próprio aprendizado, em que ele (a) é o (a) criador (a) de representações da paisagem fotografada. Por conta da pandemia de coronavírus (SARS-CoV-2) e da necessidade do regimento de aulas remotas entre os anos de 2020 e 2021, as educadoras da disciplina de Geografia da EEM Francisco Araújo Barros compreenderam que a fotografia poderia ser um importante recurso didático de aprendizado geográfico, haja visto que, por exemplo, não era possível realizar trabalhos de campo.

A paisagem da janela das casas dos (as) educandos (as) demonstrou muitos elementos do dia a dia e da Geografia, mas a potencialidade da fotografia está no fato de que cada fotógrafo (a), educando (a), demonstra sua visão de uma paisagem. Ainda considerando o diálogo do GF, trazemos uma fala da Educadora A, ao reafirmar o trabalho com fotografias:

A questão da própria fotografia que temos utilizado aí bastante nesse período remoto, a gente tem pegado os temas e discussão com os meninos. E a gente tem utilizado bastante essa questão da fotografia quando se fala da imagem, aí a gente tá pedindo para o aluno estar associando a fotografia com a paisagem natural, com a modificada [...] (Relato da educadora A, 2021).

Embora o estudo do meio não se configure enquanto linguagem, julgamos importante destacá-lo enquanto uma possibilidade de estudo da realidade dos (as) estudantes. Segundo as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 173), esse estudo do meio “pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender”.

É atrelar os ensinamentos geográficos ao ato de pesquisar o lugar em que você vive e se reproduz diariamente que se constitui o estudo do meio. Essa metodologia é utilizada na EEM Francisco Araújo Barros, conforme demonstra a Educadora A:

[...] o nosso campo ser um campo bem diverso e que dá, né para a gente fazer diversos campos com os alunos. Desde a discussão de energia, desde a discussão de conflito por terra, desde a discussão de industrialização, né?! Então são coisas que a gente dá para fazer campo com os meninos sem muito gasto, né sem sair do local da escola. Desde essa discussão própria mesmo dos transgênicos, que a gente pode levar eles para o nosso campo, nossa mandala e fazer essa questão mesmo de diferença, né?! [...] Nos primeiros anos em que a gente entra estudando a Geografia Física e da Cartografia, e a partir desse breve levantamento que é feito com o Inventário da Realidade, com os educandos, eles ficam com a tarefa de recolher as informações das suas comunidades e depois socializar com o todo da escola, a gente consegue pegar esses dados e quando tiver lá no conteúdo deles de Cartografia, transformar esses dados que eles já coletaram no início do ano em mapas através da Cartografia Social [...] (Relato Da Educadora A, 2021).

Nesse contexto de utilização das linguagens no ensino de Geografia, faz-se necessário que tenhamos a presença de educadores (as) que estejam engajados (as) com a luta do território e alinhados (as) à proposta política e pedagógica da escola. No caso da EEM Francisco Araújo Barros, durante o GF, a Educadora A afirma que a maioria dos (as) educadores (as) moram no território e os que não residem lá

[...] foram conhecendo a metodologia da Educação do campo, conhecendo o MST, conhecendo todo o processo de luta e aos poucos eles vão se inserindo também nesse processo, né?! Claro que com mais autonomia está os professores que já são da comunidade porque já são de berço desse processo da luta, mas os demais não ficam de fora, né?! Vão acompanhando no seu ritmo também nesse processo, se protagonizando na Educação do campo e também na luta pela reforma agrária (Relato da educadora A, 2021).

Assim, do ponto de vista formativo dos (as) profissionais, mesmo que uma parte deles não tenha nascido ou esteja residente no território, ao passo em que vão se ambientando com a escola e com o território, começam a criar afinidade com a luta empreendida e se veem inseridos no contexto. Tal inserção é importante do ponto de vista estrutural da Educação do Campo, em que uma das especificidades é o emprego de uma Educação que esteja pautada com o modo de vida camponês de cada território.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário fortalecer, cada vez mais, os debates que trazem à tona a relação entre o ensino de Geografia e a Educação do Campo. Entendemos que são várias as especificidades e potencialidades da Geografia escolar nas escolas do campo e pudemos tomar conhecimento e discutir um pouco sobre elas neste artigo, com base na realidade da EEM Francisco Araújo Barros.

Podemos afirmar que se faz necessário a continuidade da existência da Educação do Campo em todo o território nacional para que haja a manutenção da mesma, respeitando o modo de vida camponês organizado no movimento social. Para isto é fundamental políticas públicas educacionais voltadas aos sujeitos camponeses.

Outro fator importante está relacionado ao papel da universidade pública na construção de conhecimentos que alie o científico ao popular. Os cursos de licenciatura precisam vincular-se às outras modalidades e práticas educacionais que não sejam somente as do território urbano. As disciplinas relacionadas ao ensino, por exemplo, precisam fazer o convite aos (às) estudantes pensarem sobre as realidades do espaço geográfico. Esse convite ao pensar é necessário para levar os (as) estudantes a conhecerem e estudarem realidades diferentes, tais como a realidade do campo, das comunidades pesqueiras, dos povos indígenas, dos quilombolas, etc.

Acreditamos que a universidade precisa fortalecer essas discussões, de forma que estimule o debate, a pesquisa, o ensino e a extensão. Assim, as práticas pedagógicas e as práticas de ensino poderão ser desenvolvidas a partir da realidade de cada escola.

Esperamos que os resultados e discussões tecidas sejam de relevância para pesquisadores (as), estudantes e educadores (as) que desejam dialogar acerca da discussão que envolve a relação entre a Educação do Campo e o Ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

BOGO, A. Mística. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 473-477.

BONILLA, V. D.; CASTILLO, G.; BORDA, O. F.; LIBREROS, A. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 131-157.

BRANDÃO, C. H. B. A participação da pesquisa no trabalho popular. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 223-252.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Rio Grande do Sul: Unijui, 2013.

CAMACHO, R. S. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 38-57, 09 mar. 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6364>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

CEARÁ. Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Araújo Barros. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, 2014.

COSTA, E. M. R. Linguagem didática - uma nova conceituação. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 13-23, dez. 1971. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/viewFile/62097/60248>. Acesso em: 05 fev. 2021.

COSTA, F. R. da. O ensino da geografia através do cancionário potiguar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2002, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2002, p. 1-6.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto, 2002.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-40.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 –1999)**. 1999. 318 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/tese_bmfernandes.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREISLEBEN, A. P.; KAERCHER, N. A. A linguagem fotográfica como recurso metodológico no ensino de geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 114-130, jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-8-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Freisleben-Kaercher.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FUINI, L. L. Território e música: um diálogo com a obra de Milton Santos. *In*: DOZENA, A. (Org.). **Geografia e música: diálogos**. Natal: EDUFRN, 2016, p. 304-323.

GAJARDO, M. **Pesquisa Participante na América Latina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GOMES, M. de J. dos S. **Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do MST Ceará: dois projetos de campo e de educação em confronto**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, M. E. S. G.; BARBOSA, E. F. B. **A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa, 1999. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc. Acesso em: 18 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. **Assentamentos do estado do Ceará**, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico**, 2010.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N. OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 221-231.

LACOSTE, Y. **A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papyrus, 1988.

LIMA, B. B.; VASCONCELOS, T. S. L. A música e a construção de raciocínios geográficos: reflexões iniciais. *In*: SIGEOLITERART, 4., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2020, p. 134-144. Disponível em: <https://redeentremeio.com.br/assets/system-data/artigos-publicos/2ccf478e400d40378f914ab8f14c1248.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MAIA, L. A. **Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra MST**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIS, E. H. M. de; MORAIS, J. L. L. de. A relação entre a Educação do Campo e Ensino de Geografia e suas contribuições para o fortalecimento do território camponês. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 18., 2016, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: 2016, p. 1-11. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467643545_ARQUIVO_TrabalhoCompleto-EduardoHMdeMorais.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, G. **Não vou sair do campo** (música). Composição em 2001. Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAQUET, M. A. Território e Identidade. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: EdUSP, 2005, p. 13869-13881. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/36.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SILVA, A. M. G. da. **Geozine**: linguagem para o ensino do conteúdo de região na geografia escolar. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26180>. Acesso em: 15 mar. 2021.

VASCONCELOS, T. S. L. **Por onde andam os coqueirais?** Os territórios tensionados e as tensões territoriais no estado do Ceará. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

1 – Brendon Bessa Lima

Universidade Estadual do Ceará, Licenciado e Mestrando em Geografia

<https://orcid.org/0000-0002-1616-4099> • brendon.bessa@aluno.uece.br

Contribuição: Investigação, Conceituação, Escrita - primeira redação, Escrita – revisão e edição

2 – Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Universidade Estadual do Ceará, Doutora em Geografia

<https://orcid.org/0000-0001-8266-3956> • tereza.vasconcelos@uece.br

Contribuição: Supervisão e Escrita – revisão e edição

COMO CITAR ESTE ARTIGO

LIMA, B. B.; VASCONCELOS, T. S. L. Ensino de Geografia, Educação do Campo e práticas docentes na Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, Itarema-Ceará. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 27, e71125, p. 1-27, 2023. Disponível em: 10.5902/2236499471125. Acesso em: dia mês abreviado. ano.