



O NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DO CAMPO: OS REVESES NA EEM FRANCISCO ARAÚJO BARROS (ITAREMA/CE)

THE NEW HIGH SCHOOL IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN RURAL SCHOOLS: THE SETBACKS AT EEM FRANCISCO ARAÚJO BARROS (ITAREMA/CE)

LA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN LAS ESCUELAS DEL CAMPO: LOS RETROCESOS EN LA EEM FRANCISCO ARAÚJO BARROS (ITAREMA/CE)

Brendon Bessa Lima

Universidade Estadual do Ceará, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, Brasil. brendon.bessa@aluno.uece.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1616-4099>

Paola Santos da Paz

Universidade Estadual do Ceará, Licencianda em Geografia, Fortaleza, Brasil.
paola.santos@aluno.uece.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3216-7043>

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Universidade Estadual do Ceará, Professora dos Cursos de Geografia, Fortaleza, Brasil.
tereza.vasconcelos@uece.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8266-3956>

Luiz Cruz Lima

Universidade Estadual do Ceará, Professor Emérito e Titular, Fortaleza, Brasil.
l.cruzlima@uol.com.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7595-9652>

RESUMO

A Educação do Campo vinculada ao MST possui como um dos pilares pedagógicos, a valorização da formação humana. Assim, é preciso refletir acerca dos componentes teóricos e ideológicos que compõem a Educação do Campo e as incongruências com o Novo Ensino Médio (NEM). O objetivo do artigo é compreender o processo de inserção do Novo Ensino Médio no Ensino de Geografia das escolas do campo, tendo como base a experiência da Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, que está localizada no Assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema, estado do Ceará. Foram realizados procedimentos metodológicos, como levantamento bibliográfico, documental, trabalho de campo no território e entrevistas com educadores (as) e educandos (as). Constatamos que mesmo das limitações

geradas pelo NEM, a Geografia ainda possui importância na Educação do Campo e na recriação do campesinato ao desenvolver debates e raciocínios teóricos essenciais à formação humana. Nesse sentido, reforçamos as problemáticas em torno das reformas educacionais, sobretudo com a limitação curricular para a Geografia.

Palavras-chave: Educação do Campo; Recriação do Campesinato; Assentamento Lagoa do Mineiro; Livro didático; MST.

ABSTRACT

Rural Education linked to the MST has as one of its pedagogical pillars the valorization of human development. Thus, it is necessary to reflect on the theoretical and ideological components that make up Rural Education and the inconsistencies with the New High School (NEM). The objective of article is to understand the process of inserting the New High School in the Teaching of Geography in rural schools, based on the experience of the Francisco Araújo Barros High School, which is located in the Lagoa do Mineiro Settlement, Itarema, state of Ceará. Methodological procedures were carried out, such as bibliographic and documentary surveys, fieldwork in the territory and interviews with educators and students. We found that despite the limitations generated by the NEM, Geography still has importance in Rural Education and in the recreation of the peasantry by developing debates and theoretical reasoning that are essential to human development. In this sense, we reinforce the problems surrounding educational reforms, especially with the curricular limitations for Geography.

Keywords: Rural Education; Recreation of the Peasantry; Lagoa do Mineiro Settlement; Textbook; MST.

RESUMEN

La Educación del Campo vinculada al MST tiene como uno de sus pilares pedagógicos la valorización de la formación humana. Por tanto, es necesario reflexionar sobre los componentes teóricos e ideológicos que configuran la Educación del Campo y las inconsistencias con la Nueva Enseñanza Media (NEM). El objetivo del artículo es comprender el proceso de inserción de la Nueva Enseñanza Media en la Enseñanza de Geografía en escuelas del campo, a partir de la experiencia de la Escuela Secundaria Francisco Araújo Barros, ubicada en el Asentamiento Lagoa do Mineiro, Itarema, estado de Ceará. Se realizaron procedimientos metodológicos como investigación bibliográfica y documental, trabajo de campo en el territorio y entrevistas a educadores y estudiantes. Encontramos que a pesar de las limitaciones generadas por la NEM, la Geografía aún tiene importancia en la Educación del Campo y en la recreación del campesinado al desarrollar debates y razonamientos teóricos esenciales para la formación humana. En este sentido, reforzamos los problemas que rodean las reformas educativas, especialmente con la limitación curricular para la Geografía.

Palabras clave: Educación del Campo; Recreación del Campesinado; Asentamiento Lagoa do Mineiro; Manual escolar; MST.

1 - Introdução

A Educação do Campo vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) possui como um dos pilares pedagógicos e de intencionalidade ideológica, a valorização da formação humana, conforme a Pedagogia do Movimento Sem-Terra (Caldart, 2000). A formação humana está interligada às questões intrínsecas às relações sociais, do trabalho e da vida cotidiana.

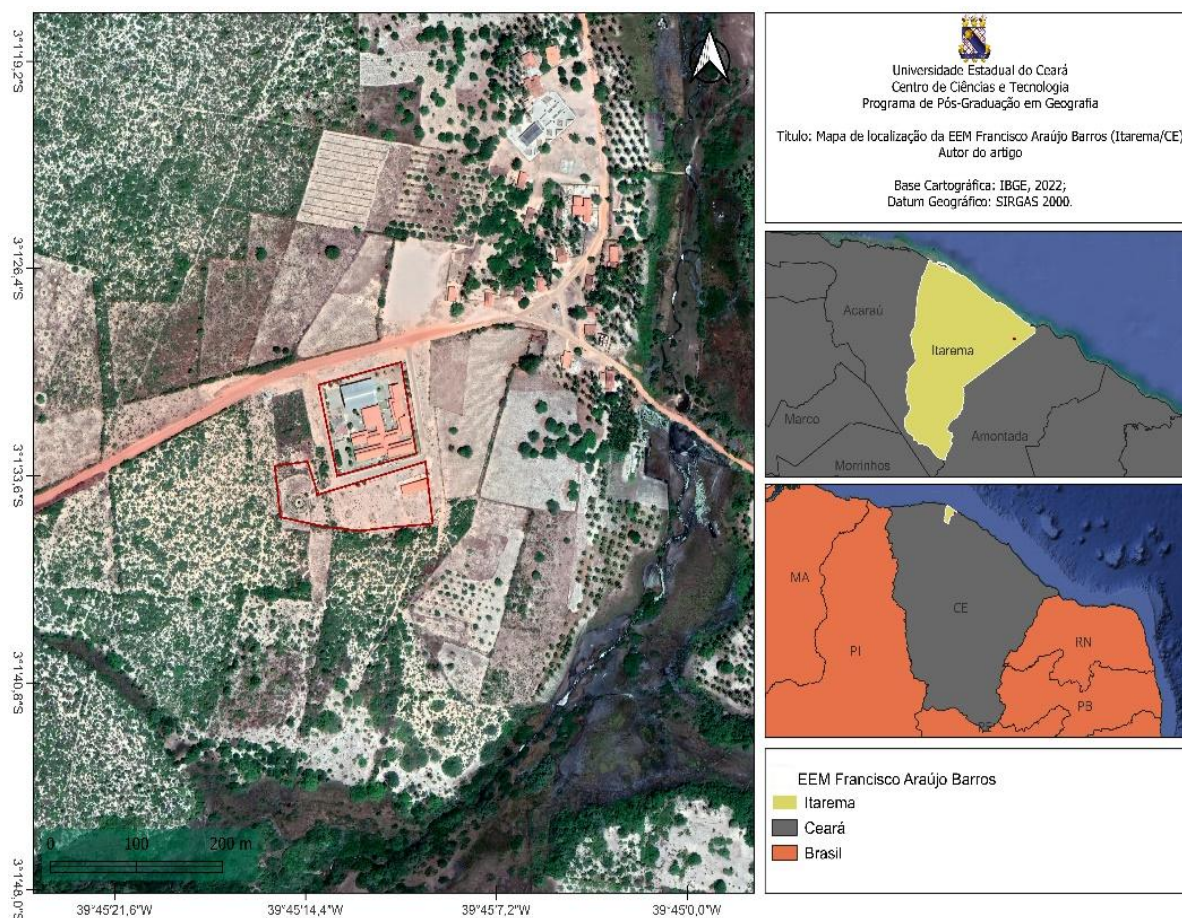
Diante disso, faz-se necessário resgatarmos Marx e Engels (2004) a partir de suas ideias de formação omnilateral. Um dos objetivos da formação humana na Educação do Campo é a emancipação, sendo possível a partir de uma Educação omnilateral, que pode ser definida enquanto aquela “[...] que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 267).

Portanto, é preciso refletir acerca dos componentes teóricos e pedagógicos que inspiram a Educação do Campo e buscar entender se é possível desenvolvê-la a partir dos parâmetros e definições do Novo Ensino Médio (NEM).

Assim, o objetivo deste artigo é compreender os reflexos da inserção do Novo Ensino Médio no Ensino de Geografia das escolas do campo do MST, tendo como base as experiências da Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros (Assentamento Lagoa do Mineiro/Itarema, CE).

Na figura 1 é possível observar a localização da referida escola.

Figura 1. Mapa de Localização da EEM Francisco Araújo Barros (Itarema/CE).



Fontes: IBGE, 2022; Elaboração: Os autores, 2024.

Na Figura 1 é possível observar a presença do Rio Aracatiaçu que cruza o território do Assentamento até desaguar no Oceano Atlântico. O território da Lagoa do Mineiro possui a predominância de solo do tipo Argissolo Vermelho-Amarelo distrófico, o que resulta na baixa fertilidade e nos consequentes desafios para os (as) camponeses (as) residentes (Lima, 2024).

O município de Itarema, onde está localizado o Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, situa-se na região Norte do Ceará e na porção do litoral Oeste do estado. Está a 220 km de distância de Fortaleza (capital do estado), e possui uma população de 42.726 habitantes, conforme o Censo Demográfico do IBGE de 2022, com 714,833 km² de área territorial, sendo somente 9,94 km² de área urbanizada, o que demonstra a predominância de área rural no município (Lima, 2024).

Para o desenvolvimento do artigo foram necessários procedimentos metodológicos que colaboram para a compreensão da discussão exposta e com o alcance do objetivo mencionado previamente. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico acerca da temática, usando as palavras-chave: *Recriação do Campesinato*; *Novo Ensino Médio (NEM)*; *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*; *Currículo*; *Ensino de Geografia*; *EEM Francisco Araújo Barros*. A seleção dessas palavras-chave se deu pela aproximação das temáticas abordadas e desenvolvidas no artigo.

Essa etapa foi realizada, principalmente, em revistas e periódicos hospedados na internet, livros, consulta de monografias, dissertações, teses e anais de eventos científicos da área, através de plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a plataforma Google Scholar. A partir do material bibliográfico encontrado e selecionado, leituras foram realizadas visando o desenvolvimento do texto.

Além disso, foi realizada análise documental e normativa a partir de documentos importantes, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEM Francisco Araújo Barros do ano de 2022, a fim de compreender o referencial político e ideológico que inspiram a organicidade da escola. A análise deste documento foi realizada tendo como base o entendimento das matrizes pedagógicas que fazem parte do cotidiano escolar, bem como a organização curricular. A Resolução n.º 426 de 2008, que regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará também foi analisada para a construção do artigo, sendo este documento essencial no entendimento dos parâmetros curriculares e de como o Estado vê a Educação do Campo enquanto política pública.

Foram realizados trabalhos de campo no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, em Itarema-CE, onde se localiza a EEM Francisco Araújo Barros, dentre os dias 9 e 12 de agosto de 2023 nos quais realizamos diálogos com o corpo docente e discente acerca da realidade da escola. Durante a ocasião foram entrevistados 2 (dois) educadores de Geografia e 1 (uma) educadora da disciplina de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP). Ademais, foram realizadas entrevistas com 24 (vinte e quatro) educandos (as), sendo 4 (quatro) de cada turma, sendo elas o 1º A e B, 2º A e B e 3º A e B, dos turnos da manhã e da tarde. As turmas possuíam, em média, 31 (trinta e um) educandos (as). Importante destacar que a amostragem utilizada foi a aleatória simples.

As entrevistas foram realizadas pelos (as) autores (as) de maneira sequencial por turma e de forma semiestruturada. Inicialmente, gravadas e, posteriormente, os áudios foram transcritos de maneira manual pelos (as) autores (as). Parte das entrevistas foram apresentadas no artigo. Os (as) educadores (as) foram identificados (as) a partir da sequência de letras do alfabeto (A, B e C), havendo necessariamente a distinção de gênero entre eles (as), de forma a compreender melhor a história de vida e as suas percepções. Os (as) educandos (as) também foram identificados (as) por meio da sequência de letras do alfabeto. O único elemento que irá diferenciá-los (as) será a identificação de turmas em que estavam inseridos (as).

A escolha pelo desenvolvimento da pesquisa a partir da realidade da EEM Francisco Araújo Barros e do Assentamento Lagoa do Mineiro é decorrente dos anos de parceria com o território, desde o ano de 2011, o que resultou em trabalhos de monografia, dissertação, tese, projetos de Iniciação Científica, atividades extensionistas, trabalhos de campo vinculados à disciplinas no bojo da Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará, (UECE), organização de eventos na comunidade e universidade, dentre outros.

Para além disso, a referida escola faz parte do grupo das primeiras escolas do campo do Estado do Ceará que foram inauguradas no ano de 2011, a partir de um longo contexto de movimentações políticas no entorno das reivindicações do MST perante o Governo do Estado do Ceará.

O Assentamento possui um histórico de luta pela terra que é anterior até mesmo ao estabelecimento do MST no estado do Ceará. Os conflitos entre os sujeitos do território e os latifundiários antecederam a década de 1970 e a conquista da terra somente foi lograda em 1986 através do Decreto Federal de nº 92.826 e da Portaria nº 573 de 13/07/1987 do Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário.

O presente artigo está dividido nas seguintes seções: Introdução; Os princípios do currículo da Educação do Campo, em que refletimos acerca das concepções teórico-metodológicas que envolvem a construção do currículo da Educação do Campo; Ensino de Geografia e as práticas geográficas na EEM Francisco Araújo Barros, em que foi discutida a Geografia presente no cotidiano da escola no contexto de implementação do Novo Ensino Médio.

2 – Os princípios do currículo da Educação do Campo

O PPP da EEM Francisco Araújo Barros ressalta a existência de 3 (três) matrizes pedagógicas que colaboram na Educação do Campo, sendo elas: a cultura, o trabalho e a luta social (Ceará, 2022).

A matriz pedagógica da cultura está ligada não só às questões da imaterialidade, mas da materialidade, também. Aspectos como o

[...] modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres; no movimento; no jeito de ser e viver do camponês; no jeito de produzir e reproduzir a vida; na mística; no símbolo; no gesto; na religiosidade; na arte (Ceará, 2022, p. 29).

Desse modo, são importantes elementos da cultura camponesa e que devem ser levados em consideração no fazer pedagógico. Trata-se de trabalhar pedagogicamente com componentes que estão intrinsecamente ligados à cotidianidade dos (as) educandos (as) que vivem nos territórios camponeses.

Já a matriz pedagógica do trabalho interliga-se ao princípio educativo proposto por Pistrak (2000), na medida que o trabalho camponês necessita ser levado em consideração em uma escola do campo. Há a compreensão de que a transformação do campo e da realidade camponesa poderá acontecer a partir da introdução do trabalho camponês, no sentido educativo, desde o início da adolescência. Nesse sentido,

Pelo trabalho, o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola deve se apropriar do seu caráter educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho. (Ceará, 2022, p. 30).

Na Educação do Campo, não há intencionalidade em valorizar a questão do trabalho físico e manual, mesmo que educativo, em detrimento dos conteúdos escolares. Na realidade, trata-se de valorizar esses 02 (dois) elementos e relacioná-los para atingir a formação humana dos (as) educandos (as).

Por fim, a luta social enquanto matriz da formação humana está relacionada às construções coletivas do Assentamento e do MST como elementos pedagógicos. Essa matriz se relaciona diretamente à Pedagogia do Movimento (Caldart, 2000), visto que o movimento pode ser concebido enquanto um princípio educativo e que se faz necessário levar em consideração as experiências políticas para pensar o presente e o futuro da Educação do Campo e dos (as) camponeses (as). Para tanto,

[...] é necessário, assegurar mecanismos que permitam a articulação da escola com os movimentos sociais do campo; garantir que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo; promover a organização coletiva, solidária e cooperativa; e compreender as lutas sociais e a organização coletiva como estratégias pedagógicas, desenvolvendo práticas que fortaleçam na juventude a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, e a esperança. (Ceará, 2022, p. 28).

Compreendemos que a formação humana é um dos objetivos que regem o fazer pedagógico da EEM Francisco Araújo Barros. Essa discussão está implicada na construção do currículo pela coletividade que constrói a Educação do Campo. Por estar vinculada à Educação Básica, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), possui seu currículo dividido em 2 (duas) bases: a Comum, que compreende as disciplinas gerais, e a Diversificada, que permite o maior desenvolvimento de disciplinas que trabalhem com temáticas próprias de cada território e da própria realidade socioespacial. Essa normatização está em consonância com a Resolução nº 426/2008, que diz em seu artigo 8:

Art. 8º - O currículo, na escola do campo, deve seguir a base nacional comum e parte diversificada, e considerar as especificidades locais e regionais em todas suas dimensões, com foco na dinâmica que se estabelece nesse ambiente, a partir da convivência com os meios de produção e com a cultura. (Ceará, 2008, p. 03).

É possível considerar que o currículo é um instrumento que define os conteúdos programáticos, as metodologias e os objetivos educacionais da escola, então possui importância fundamental para a construção das bases pedagógicas e curriculares da Educação do Campo (Costa; Batista, 2021). O currículo da escola, em específico da escola do campo aqui estudado, não pode ser pensado do ponto de vista da neutralidade científica e ideológica (Apple, 1982), portanto, deve ser baseado na ideia da construção de uma escola para filhos e filhas dos (as) camponeses (as). Nogueira (2019, p. 122) afirma que

A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica.

A discussão de currículo que envolve a Educação do Campo é fundamental para a materialização de um projeto educacional que envolva as juventudes e contribua para a recriação do campesinato.

Nesse sentido, o currículo da Educação do Campo possui, enquanto bases teórico-pedagógicas, as “Pedagogias Contrahegemônicas” (Saviani, 2008), aproximando-se com maior afinco das seguintes pedagogias: a Pedagogia Socialista Russa e a Pedagogia Freireana.

Acerca da Pedagogia Socialista Russa, esta possui como ponto de insurgência o trabalho enquanto categoria e princípio educativo, sobretudo diante das experiências educativas realizadas na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) com o conceito de trabalho socialmente útil (Pistrak, 2000). Nesse contexto, as escolas necessitam propiciar o desenvolvimento multilateral dos (as) seus (as) educandos (as) e, ao mesmo tempo, não devem estimular as atividades individualistas, priorizando a coletividade organizada como meio para se alcançar o conhecimento completo (Krupskaya, 2017).

Já a Pedagogia de Paulo Freire, a partir dos seus métodos de ensino e dos objetivos da Pedagogia Libertadora, finca sua importância para a Educação do Campo principalmente do ponto de vista da ideologia e dos conceitos pedagógicos. A ideia de uma Educação que vise a libertação dos sujeitos que historicamente foram marginalizados do sistema escolar é essencial para a construção de um conhecimento que não vise a simples reprodução de conceitos (Educação bancária), mas que leve em consideração o cotidiano dos sujeitos (Educação dialógica) (Freire, 1987).

Em concordância com essa ideia, Lima, Costa e Pereira (2017) desenvolvem a ideia de que o conhecimento a ser difundido nas escolas necessita estar de acordo com a realidade de sua localidade. Dito isto, constitui-se, então, o currículo enquanto um território em disputa (Arroyo, 2013; Lima; Costa; Pereira, 2017) em que os diversos setores da sociedade e da Economia tentam colocar suas ideologias em evidência.

Ao afirmar que o currículo é um território em disputa, Arroyo (2013) apoia-se em 4 (quatro) principais argumentos e fundamentos: o primeiro, de que estamos vivenciando o desenvolvimento de uma sociedade em que o conhecimento se torna cada vez mais dinâmico e complexo, mas sobretudo que há uma disputa de narrativas pela construção da ciência e da informação.

Em segundo lugar, o conhecimento e o ato de apropriar-se dele faz parte do debate acerca das políticas educacionais e curriculares. É possível afirmar que na história do Brasil nem sempre todos os sujeitos da sociedade tiveram as mesmas possibilidades de acesso e permanência à

Educação. Na medida em que esses grupos sociais começam a conquistar o direito à Educação, abre-se um espaço de conquista: o currículo (Arroyo, 2013). Os sujeitos que compõem a escola, sejam os (as) educandos (as) ou os (as) educadores (as) precisam enxergar-se no currículo, dando sentido às discussões, tanto do conhecimento, quanto do conteúdo escolar.

O terceiro argumento de Arroyo (2013) está baseado na relação entre o currículo e trabalho docente. Para o autor, o currículo possui centralidade nos processos educacionais, haja vista que elementos como a formação pedagógica docente, sua identidade, organização, a sala de aula e a escola possuem configuração que se baseia em um grande objetivo: o de ser fiel ao currículo. Por fim, o quarto argumento se concentra na discussão da centralidade do currículo enquanto um campo de disputa política. Arroyo (2013, p. 17) explica que

As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas. [...] O currículo até de educação básica vai sendo submetido à dúvida, virando um campo político de disputas quanto às suas estruturas e seus ordenamentos mais do que objeto de indagações e mais do que veículo em movimento.

Compreendemos que a escola também possui como papel debater acerca dessas dúvidas que são políticas e conscientizar as juventudes, a respeito, por exemplo, do problema das *fake news* que estão presentes na sociedade e no cotidiano escolar.

Tratando-se de um campo de disputa, os sujeitos do Assentamento Lagoa do Mineiro e da EEM Francisco Araújo Barros podem pensar e discutir mudanças a serem incorporadas às políticas curriculares do Brasil. Acerca disso, Arroyo (2013, p. 37-38) afirma que

Alguns dos significados das iniciativas docentes têm sido levar as disputas para a visão fechada do conhecimento curricular; abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. Mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Por aí caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território dos currículos.

Tem-se, no cenário brasileiro, cada vez mais, uma imposição curricular que envolve os setores econômicos internacionais e as fundações educacionais brasileiras que se denominam “sem fins lucrativos”, tais como a Fundação Lemann, o Todos pela Educação e o Instituto Ayrton Senna. Na atualidade, as disputas em torno do currículo estão pautadas principalmente no âmbito da Reforma do Ensino Médio, conhecido também como “Novo Ensino Médio” (NEM), e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, a partir de suas

transformações na realidade educacional brasileira, geram o que Lima, Rodrigues e Costa (2023, p. 7) chamam de:

[...] a nefasta defesa do foco no ensino e desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento do saber historicamente sistematizado pelos homens [e pelas mulheres] em coletividade. Em outras palavras, apontamos como consequência proeminente o esvaziamento do conhecimento e a defasagem do conteúdo escolar (acréscimos nossos).

Um ponto importante destacado pelos autores é sobre a redução da importância designada ao conhecimento e aos conteúdos escolares. Em geral, foram aumentadas as cargas horárias anuais de cada turma, mas, ao fim, componentes curriculares das Ciências Humanas, como a Geografia perderam carga horária, limitando e dificultando o processo de ensino e aprendizagem dos (as) educandos (as).

Na Educação do Campo, compreende-se que a Geografia, assim como os outros componentes curriculares presentes no cotidiano escolar necessitam ser planejados e desenvolvidos visando a emancipação humana e dialogando com as matrizes pedagógicas. Para tanto, requer que haja uma organicidade curricular que dê conta do objetivo educacional. Assim, a EEM Francisco Araújo Barros oferta as seguintes modalidades:

[...] o Ensino Médio Regular de formação em tempo integral com uma carga horária de 2400 h/a, na base nacional comum e 1560 h/a, na parte diversificada, conforme a Lei nº 9.394/96, tendo assim, uma carga horária geral de 3.960 h/a. O referido estabelecimento de ensino ofertará também, as modalidades: Educação de Jovens e Adultos - (EJA Médio) com uma carga horária de 1600 h/a e a Educação Especial – (AEE) com uma carga horária de 2400 h/a. (Ceará, 2022, p. 56, acréscimos do autor).

Por conta da existência do tempo integral na escola, os (as) educandos (as) ultrapassam as 3.000 h/a previstas na BNCC para todo o Ensino Médio. Através do tempo integral, os (as) educandos (as) passam 7 (sete) turnos da semana na escola. A exemplo disso, a turma do 1º A tem aulas todas as manhãs e em 02 (duas) tardes.

A organização curricular da escola está pautada em áreas do conhecimento, sendo estas uma premissa desenvolvida em todas as escolas do Ensino Médio. O diferencial é a inserção das Ciências Agrárias, visto que, se tratando de um contexto de campo e território de Reforma Agrária, a inserção de parâmetros científicos advindos das Ciências Agrárias é muito importante para a escola do campo que objetiva a melhoria de vida dos (as) camponeses (as) e a recriação do campesinato. Importante destacar que a matriz curricular e o fazer docente da escola está baseado

[...] no inventário da realidade, vinculado ao trabalho pedagógico com os conhecimentos de cada componente curricular, agrupados por áreas

(linguagens e códigos, ciências da natureza, matemática, ciências humanas e sociais, ciências agrárias) como parte da educação básica na perspectiva integral e unitária. Nesta proposta o trabalho é um princípio educativo centrado na educação tecnológica, em nosso caso, com ênfase nas tecnologias de convivência com o semiárido. Neste aspecto, a pesquisa como estratégia pedagógica é fundamental para a integração curricular na relação entre teoria e prática. (Ceará, 2022, p. 56-57, acréscimos do autor).

Esse fato se interliga fundamentalmente aos “componentes curriculares integradores” (Ceará, 2022) da Educação do Campo na EEM Francisco Araújo Barros, que se incorporam ao currículo através da Base Diversificada, sendo estes: Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP), Práticas Sociais Comunitárias (PSC) e Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP). Essas disciplinas possuem caráter interdisciplinar, tendo em vista a necessidade de articularem-se com os componentes curriculares da Base Comum e desempenharem um objetivo teórico-prático (Ceará, 2022). Portanto, a Geografia, ao incorporar-se nesse processo, deve estar relacionada não só às disciplinas da Base Diversificada, mas também às temáticas do contexto socioespacial da escola.

3 - Ensino de Geografia e as práticas geográficas na EEM Francisco Araújo Barros

Bourdieu e Passeron (2014) escrevem que o sistema escolar, em uma sociedade de classes, contribui para a manutenção das estruturas sociais e, para além disso, ajuda a produzir e a reproduzir as hierarquias existentes na sociedade. Ainda assim, na Educação há projetos e contextos educacionais que vão na contramão da hegemonia e desenvolvem suas práticas pedagógicas refletindo acerca da sociedade e suas desigualdades socioespaciais no sistema capitalista.

É necessário dizer que com o desenvolvimento do sistema capitalista no mundo, o interesse sobre a escola recai na ideia da construção da ideologia capitalista, fomentando o consumo e a busca pela padronização de comportamentos. Na atualidade, esse avanço pode ser sentido inclusive nas escolas do campo.

Na contra-hegemonia desse ideário, a EEM Francisco Araújo Barros, a partir de sua base teórico-metodológica, desenvolve práticas pedagógicas que visam a valorização da vida e do trabalho camponês. Diante disso, compreendemos que a Geografia, enquanto componente curricular, possui papel importante nesse processo. A exemplo disso, entendemos que, em se tratando de um território camponês, o ensino de Geografia necessita aprofundar as discussões acerca do campo brasileiro, haja vista a necessidade de estar relacionado à realidade socioespacial dos (as) educandos (as) (Camacho, 2011; Lima; Paulino; Vasconcelos, 2022).

Fernandes (2005) afirma que espaço e território são categorias essenciais para o desenvolvimento de uma análise acerca da Educação do Campo. É possível apreender que essas categorias também são importantes para o cotidiano da própria Educação do Campo a partir da Geografia. No âmbito da Geografia escolar, quando os (as) educandos (as) compreendem os sentidos de espaço e território, agora enquanto conceitos, podem perceber de forma qualitativa aspectos do cotidiano.

Importante citar também que na história da constituição da Geografia brasileira, a Geografia Escolar teve papel fundamental, inclusive tendo seus primeiros avanços teórico-metodológicos na escola (Menezes, 2015; Moreira, 2010). Porém, atualmente é percebido que a Geografia escolar tem perdido espaço junto aos (as) educandos (as). Essa realidade é reflexo, dentre outros fatores, da Reforma do Ensino Médio e do esvaziamento de conteúdos e discussões. E isso reflete no interesse que os (as) educandos (as) possuem.

Perguntados acerca da importância da Geografia e da OTTP, os (as) educandos (as) das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio afirmam:

Um exemplo é na criação de animais. É, também na criação de algumas plantas medicinais de hortaliças e mais (Entrevista realizada pelos autores (as) com Educando (a) G, do 1º A, em 10/08/2023, na EEM Francisco Araújo Barros).

Eu acho que sim, porque em OTTP a gente aprende a produzir alimentos sem agrotóxicos, com adubos mesmo das plantas, essas coisas. [...] Tipo, eu não gosto muito de Geografia não (Entrevista realizada pelos autores (as) com Educando (a) A, do 1º A, em 10/08/2023, na EEM Francisco Araújo Barros).

Esses (as) educandos (as) compõem o grupo que está inserido no currículo do Novo Ensino Médio e que possui 1 (uma) aula de Geografia por semana. Verificou-se durante as entrevistas que, com a redução da carga horária, os (as) educandos (as) acabam se desestimulando e sendo incapazes de perceberem a importância das aulas de Geografia. Isso pode ser explicado pelo fato de que o contato dos (as) educandos (as) com o conhecimento geográfico em sala de aula se dá de maneira mais limitada e reduzida em relação ao currículo existente anteriormente, que previa o dobro da atual - 2 (duas) aulas de Geografia por semana.

Como exemplo disso, os (as) educandos (as) do 3º ano do Ensino Médio, que ainda estão no currículo anterior e com maior carga horária para Geografia, conseguem observar a relação entre a mesma e a disciplina de OTTP. Acerca disso, discorrem que:

São bem semelhantes [...] No caso a Geografia é mais a questão de entender melhor o mundo, o espaço. O caso da OTTP é mais de trabalho, é mais pra prático. (Entrevista realizada pelos autores (as) com Educando (a) M, do 3º B, em 10/08/2023, na EEM Francisco Araújo Barros).

Assim, porque eles tratam do meio ambiente né, como o princípio da gente como plantar uma planta, até o agronegócio né, que nós estamos estudando agora, empresas do agronegócio e essas coisas. E Geografia também eu vejo que a gente pode, isso pode trazer vários benefícios pra gente (Entrevista realizada pelos autores (as) com Educando(a) B, do 3º B, em 10/08/2023, na EEM Francisco Araújo Barros).

É possível entender que os (as) educandos (as) das turmas de 3º ano atribuem maior importância a respeito da Geografia na Educação Básica e articulam mais significativamente os conceitos e conteúdos geográficos. Portanto, compreendemos que os (as) educandos (as) que desenvolveram seus estudos com base no currículo antigo, conseguem visualizar melhor a importância da Geografia enquanto disciplina.

Mediante esse contexto de redução de carga horária, recai, de modo ainda mais precarizado, no (a) educador (a) de Geografia construir metodologias que oportunizem uma melhor formação aos (às) educandos (as), diante dessas limitações. Assim, o Educador C explica como aborda suas aulas de Geografia no Ensino Médio na EEM Francisco Araújo Barros:

Sim né, eu até estava olhando algumas né, tipos de metodologias que fazem parte do meu ensino né. Tem algumas características da tradicional, que a gente não pode fugir da questão da explicação, da avaliação escrita/oral, a questão da metodologia do Freire [Paulo], que é dar sentido ao que você está explicando para o aluno, junto com o aluno. E outra questão que a gente não pode sair na atualidade, as metodologias ativas com a utilização da tecnologia para o aluno, já que o aluno tem acesso ao celular e tudo mais, aplicativos né, e a gente está incentivando isso também, embora a realidade aqui não seja tão grande nesse sentido, da utilização do celular, coisa que tem escolas que eu trabalho, que todo mundo utiliza, ganhou chip, internet e tudo, e é mais comum eles utilizarem, aqui não tanto né. Então, mesmo assim, é interessante a gente utilizar também e eu tento utilizar uma vez por outras, desde aplicativos, sites ou jogos né. A parte da gamificação, embora menor, ela também tem que ser praticada e eu acredito que é isso. Esses três tipos né, de metodologias (Entrevista realizada pelos autores (as) com Educador C, em 10/08/2023, na EEM Francisco Araújo Barros, acréscimos nossos).

Durante os trabalhos de campo da pesquisa foi possível observar algumas aulas de Geografia da escola e foi percebido que também há bastante o uso de recursos visuais, como slides que acabam por propiciar aos (às) educandos (as) a possibilidade de melhor visualizar os conteúdos e debates geográficos. Durante sua explicação, o Educador enfatiza a ideia de inserir os (as) educandos (as) no processo educacional, por meio das metodologias, ou não.

Essa ideia é interessante se for pensada em conjunto com os pressupostos da Educação do Campo, oportunizando os (as) educandos (as) construir conhecimentos juntos aos (às) educadores (as). Porém, a Educadora A alerta que:

A gente tem usado algumas metodologias, mural, produção de mural, vamos construir um mural aqui, para eles também se sentirem mais, não sei, aquela coisa só da gente falar e tudo, porque fica muito cansativo. E a gente faz, claro,

faz muitos momentos de exposição dos conceitos, construção, e aí como a gente também Geografia agora, porque é uma aula, não dá quase tempo de fazer nada, porque quando eram duas aulas, a gente fazia mais uma coisa de explicação, exposição, e fazia uma coisa mais prática. Agora com 50 minutos, meu povo, mal dá pra explicar, e aí depois você tem que fazer o exercício, tem atividade, tem sido um pouco puxado, né? (Entrevista realizada pelos autores (as) com Educadora A, em 10/08/2023, na EEM Francisco Araújo Barros, acréscimos nossos).

O NEM restringe o desenvolvimento do debate acerca da Geografia nas escolas do campo a somente 50 minutos semanais, que são insuficientes para refletir acerca da Geografia e relacioná-la com as suas realidades.

O Educador C entende que a Educação do Campo possui importância para o território e para a constituição do futuro dos (as) camponeses (as). Indagado acerca do seu entendimento sobre o que é a Educação do Campo, ele responde que:

Pronto, a Educação do Campo assim, no momento inicial né, que eu ainda estou entendendo ainda, eu acho ela, é diferenciada. Eu acho que a gente tem que comentar que ela é diferenciada. Ela tem essa preocupação voltada realmente a determinadas disciplinas ou assuntos para o campo cotidiano do aluno né. Então, assim, esse detalhe dessa preocupação com a realidade mesmo do aluno, do campo, que eu acho mais interessante, o diferencial, é o que eu estava falando. O foco, não ser extremamente digamos assim, quantitativo, acumulativo, ou coisa do tipo, mas ele entender a realidade dele, o clima dele, o que ele produz aqui né, e manter a cultura que eu acho que é fundamental né (Entrevista realizada pelos autores (as) com Educador C, em 10/08/2023, na EEM Francisco Araújo Barros).

Importante ressaltar o último ponto focado pelo Educador C, que é a valorização e o entendimento geográfico da própria realidade camponesa. Cavalcanti (2014) trabalha a ideia do estabelecimento de uma “Geografia do Cotidiano”, em que os conteúdos geográficos são trabalhados em situação de confronto aos conhecimentos geográficos prévios dos (as) educandos (as) e, a partir desse processo, são construídos raciocínios significativos e conhecimentos culturais.

A partir dessa ideia, se faz necessário atentar à questão da seleção dos conteúdos a serem abordados nas aulas de Geografia. Os temas e conteúdos necessitam fazer sentido para os (as) educandos (as), já que abordar contextos socioespaciais longínquos de forma descontextualizada é, muitas vezes, difícil de ser apreendido e desinteressante. Além disso, os conteúdos precisam ser selecionados de acordo com sua relevância social, tanto para a escola, quanto para o território em que esta está inserida (Cavalcanti, 2014).

Moreira (2013) afirma que há importância para a Geografia na relação entre a ideia e o real. Esses 02 (dois) elementos também podem ser pensados enquanto teoria e realidade,

respectivamente. Dessa forma, o confronto entre os elementos gera conceitos (teoria), sendo eles que agora irão

[...] interpretar nossas percepções buscando esclarecer a natureza das relações existentes entre os fenômenos (as coisas), retirando-os do plano da singularidade com que os captamos nos nossos sentidos e levando-os para o plano da totalidade (*idem*, p. 106, acréscimos do autor).

Esses conceitos e suas representações provenientes do cotidiano dos (as) educandos (as) são essenciais no processo de aprendizagem em Geografia. Moreira (2013, p. 13) entende que “[...] através de nossas ações práticas, a ideia assim transformada em teoria retorna ao mundo externo para orientar nossas relações com o mundo, formando-se a práxis”. É factível afirmar que a Geografia na escola necessita ser guiada pelo princípio da práxis, na medida em que há a utilização dos conceitos previamente desenvolvidos pelos (as) educandos (as) no cotidiano em conjunto à teoria, visando a transformação da realidade.

Kaercher (2004) expõe que o fazer geográfico na escola possui limitações, já que ela estaria caminhando para o processo de homogeneização dos (as) educandos (as), tornando-os (as) similares. De forma a superar isso, o autor enxerga que a escola necessita aprofundar as discussões.

A escola precisa ser, sobretudo, um espaço plural, de debate que se vincule ao conhecimento social e cientificamente produzido pela humanidade. Portanto, a Geografia necessita estimular o debate entre os (as) educandos (as), fornecendo subsídios para o aprofundamento das temáticas, já que enquanto componente curricular das Ciências Humanas, possui, como um dos seus objetivos, refletir acerca da realidade existente desde a escala local à global.

No caso da EEM Francisco Araújo Barros, a Geografia ganha mais destaque ainda, através das suas discussões. Tratando-se de uma escola do campo que está envolvida em uma realidade socioespacial de conflitualidades, de avanço do capital e de tentativa de supressão da vida camponesa, a Geografia necessita abordar coletivamente junto aos (às) educadores (as), educandos (as) e demais sujeitos os aspectos geográficos presentes naquele território. Acerca do papel da Geografia e do (a) educador (a) na escola, Callai (2003) disserta que:

Nosso grande trabalho é fazer esta leitura com referenciais teóricos que permitam teorizar, superando o senso comum e fazendo análises que possibilitem uma interpretação e compreensão dos mecanismos que constroem os espaços.(...) A leitura do espaço, entendido como uma construção humana, permite que o aluno compreenda a realidade social, que se constitui do jogo de forças entre os homens, pelos seus grupos e destes na sua relação com o território, considerando também todos os dados da natureza. Não há sociedade sem espaço para lhe servir de suporte. A instituição da sociedade é, pois, sempre inseparável daquela do espaço. (Callai, 2003, p. 60).

Assim, há a necessidade de aprofundar discussões na escola, já que esta é um espaço de formação pedagógica em que os (as) educandos (as) possuem a oportunidade de desenvolver novos conhecimentos e de aprofundar os já existentes.

Vale destacar a importância que Callai (2003) dá ao espaço geográfico enquanto construção humana junto à necessidade de os (as) educandos (as) desenvolverem essa compreensão, bem como as relações sociais existentes e contradizentes no território e na relação com a natureza. Ao ser indagada acerca dos conhecimentos geográficos essenciais aos (às) educandos (as) da EEM Francisco Araújo Barros, a Educadora A expõe a seguinte ideia:

[...] eu vejo que essa questão do território, de compreender também essa questão da globalização em si, como é que esses impactos acontecem, de compreender também essa questão da nossa paisagem, de olhar para os nossos assentamentos, de ver que hoje é assim, mas que pode mudar drasticamente se a gente não tivesse os cuidados, né? A gente, inclusive, já tem feito esses embates, inclusive, tem ido junto nessa área do debate. Na eólica, a gente foi junto. Hoje, o assentamento, que é bem pouquinho terra, 40 e poucas hectares, a eólica só não entrou por conta de uma intervenção, que a gente também fez enquanto escola, enquanto Educação, com os educandos (as) que discutiram com os pais. Eles iam perder a terra toda para a eólica e ficar assim. E, assim, aí vai mudando, né? Surge um monte de torre, muda a nossa paisagem também, muda a relação com a natureza, com a vida, né? E também compreendendo essa questão, minha gente, hoje compreender urbanização é muito importante, por quê? Hoje nós temos uma qualidade de vida diferente. Eu tenho dito isso muito pros nossos educandos (as): “Minha gente, vocês mora numa casa grande, vejam o lado de vocês! Saibam para onde vocês querem ir. Vocês têm uma qualidade de vida diferente. Vocês não sabem o que é a urbanização”. Aí muitos dizem assim, teve uns que disseram: “olha, eu fui na minha tia que morava na favela em Fortaleza e eu fiquei horrorizado com aquilo ali, porque a casa era muito pequena e eles viviam na calçada e ainda era num bairro muito perigoso, sabe?”, eles dizem assim, “Pois isso é urbanização” (Entrevista realizada pelos autores (as) com Educadora A, em 10/08/2023, na EEM Francisco Araújo Barros).

A fala da Educadora A mostra a relevância da Geografia na EEM Francisco Araújo Barros e, em geral, na Educação do Campo, já que a ciência geográfica pode fornecer subsídios para o entendimento dos elementos presentes no espaço geográfico, bem como do território em questão. A Educadora insere uma pauta importante na mobilização política atual que, sobretudo, os territórios localizados na faixa litorânea do estado do Ceará vêm enfrentando, sendo esta, a problemática do avanço das empresas de geração de energia eólica.

Viana, Nascimento e Meireles (2016) consideram que a zona costeira cearense possui um potencial de geração energética, o que se traduz em um grande interesse de empresas estrangeiras nessas terras, sem qualquer tipo de preocupação com os territórios dos que ali vivem, como os camponeses, indígenas e pescadores. Vale ressaltar que esse contexto de

avanço ocorre com o aval e o incentivo do Estado, através de, dentre outras coisas, incentivos fiscais (Viana; Nascimento; Meireles, 2016).

Inserir essa discussão na EEM Francisco Araújo Barros através da Geografia se faz essencial, se tratando de um contexto que altera a dinâmica do território, mas também ameaça o modo de vida camponês das famílias residentes no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro (Viana; Nascimento; Meireles, 2016). Ademais, o avanço dessas empresas representa uma das tentativas de desterritorializar o território da Lagoa do Mineiro, transformando-o em uma condição de terra com massiva presença de donos estrangeiros. A “Educadora A” afirma que a existência das torres de captação de energia eólica não só modifica a paisagem do território, mas também muda a relação dos sujeitos com a natureza.

Para além disso, a Educadora A indica a necessidade de a Geografia na EEM Francisco Araújo Barros também debater com afincado a urbanização. O objetivo é expor aos (às) educandos (as) que, mesmo o campo tendo suas problemáticas, o urbano também possui grandes problemas, sendo muitos deles até semelhantes aos encontrados na realidade deles (as). Inserir essa crítica vai ao encontro com a ideia de desenvolver uma consciência de que é necessário valorizar o campo e lutar pela melhoria deste, mas também provoca o refletir acerca da relação campo-cidade.

Dessa forma, a Geografia na EEM Francisco Araújo Barros possui papel de inserir e provocar esse debate nas aulas e em outros espaços pedagógicos, de forma a contribuir para a conscientização (Freire, 2016) das juventudes acerca do próprio presente e do futuro do campesinato.

Vale ressaltar que, durante muitas décadas, a Geografia escolar estava relegada a uma função intencional de mascarar o que Lacoste (1977, p. 3) denomina de “[...] a utilidade prática da análise do espaço”. Pensando mediante o avanço da Geografia Crítica, Ruy Moreira (2013), compreende que a Geografia serve para desvendar as máscaras sociais, ou seja, há um papel expressivo que fora posto acerca dos objetivos da Geografia na escola, necessitando que seja crítica e contribua para a transformação da realidade camponesa.

De maneira incongruente com essa ideia, o NEM junto à BNCC foram defendidos na época de sua criação pelos técnicos que a desenvolveram, afirmando que trariam mudanças positivas para a Educação, e que ainda melhoraria os resultados dos (as) educandos (as) nas avaliações de aprendizagem nacional e internacionais (Lima; Sena, 2020; Oliveira, 2018). Dentre as explicações que tornam essas ideias não concretizáveis na realidade, está a falta de material didático nas escolas.

Acerca do livro didático enquanto recurso, no contexto da EEM Francisco Araújo Barros há uma problemática central e limitadora: em 2023 os (as) educandos (s) das turmas de 3º ano do Ensino Médio não receberam o livro de Geografia. Dessa forma, o Educador C necessitou utilizar o livro de Geografia de anos passados, conforme Figura 2.

Figura 2. Livros de Geografia (do antigo Ensino Médio) da EEM Francisco Araújo Barros, em 2023.



Fonte: Dos autores (2023)

Vale ressaltar também que esses livros foram empregados na escola em anos anteriores e que, sobretudo, fazem parte do Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2018. Ainda na seara dos problemas, as turmas de 1º e 2º anos, integradas ao NEM, somente receberam a apostila de Ciências Humanas no segundo semestre do ano letivo de 2023, causando a inacessibilidade dos (as) educandos (as) à completa aprendizagem. Vale explicar que um dos efeitos sentidos pelo NEM foi a aglutinação da Geografia ao material didático generalizador denominado de “Ciências Humanas” (Souza; Bairro, 2021). Na Figura 3 é possível visualizar a coleção utilizada.

Figura 3. Apostilas de Ciências Humanas da EEM Francisco Araújo Barros, em 2023.



Fonte: Dos autores (2023)

A Educação do Campo na EEM Francisco Araújo Barros precisou passar por transformações no currículo, no corpo docente e na organicidade para atender as ingerências do NEM e, ao fim, tampouco lhe foi dado o direito a acessar os materiais didáticos específicos. A BNCC e o NEM buscam homogeneizar uma Educação que não é homogênea e, assim, produzem mais desigualdades educacionais, geográficas e de classe social. Coadunando com o que fora dito, Verdério e Barros (2020) dissertam que:

[...] a implementação de políticas conservadoras e orientadas pelos interesses da classe dominante, sobretudo voltadas para a Educação Básica, como é o caso da BNCC, colocam-se de forma a impossibilitar o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora, limitando seu acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos, restringindo ainda mais os conteúdos trabalhados na escola. Tal encaminhamento, no que tange ao direcionamento da BNCC para a Educação Básica, reforça sobremaneira o poder hegemônico da classe dominante em uma sociedade cindida em diferentes e antagônicas classes sociais. (VERDÉRIO; BARROS, 2020, p. 14)

Portanto, é importante refletir acerca dos efeitos do NEM e da sua curricularização mediante a BNCC na formação das juventudes camponesas, em especial na EEM Francisco Araújo Barros, diante da pesquisa realizada. É importante que sejam ofertadas as condições para que essas juventudes possam desenvolver-se no campo.

Durante a observação de uma das aulas de Geografia na escola, foi observado o desenvolvimento de uma metodologia de aula que Cavalcanti (2019, p. 47) chama de “[...] a estruturação de conteúdos em torno de definições”, em que foi perceptível que essa metodologia

estava sendo utilizada de maneira qualitativa, na medida em que foram realizadas conexões dos aspectos do cotidiano dos (as) educandos (as) com as definições dos conceitos geográficos.

Nos tempos atuais, utilizar essa metodologia carrega pontos importantes a serem avaliados. A exemplo disso, em uma das aulas de Geografia observadas, que tinha como temática a “Hidrologia”, o Educador C falava para a turma sobre os elementos que compõem o estudo que envolve a água e quando introduziu a discussão acerca das represas, deu exemplo de uma que se localiza em um território próximo ao da Lagoa do Mineiro.

Em suma, a metodologia é relevante, visto que aproxima os conteúdos geográficos da realidade que os (as) educandos (as) convivem diariamente. A problemática centra-se no fato de que a referida represa está localizada em um território com intensas questões vinculadas à violência, com a presença de facções, o que gerou tensionamentos durante a aula.

Compreendemos que a Geografia possui papel de debater e retratar a realidade brasileira em suas aulas, tratando das problemáticas e contradições existentes no espaço geográfico. A violência, por exemplo, necessita ser debatida geograficamente, já que ameaça inclusive o futuro das juventudes e a recriação do campesinato. Em situações em que o debate é possível, a Geografia na escola cumpre, de modo mais significativo, o seu papel de contribuir para a formação cidadã dos (as) educandos (as). Cavalcanti (2019) entende que:

Nessa perspectiva, a cidadania está ligada à participação da vida coletiva, incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de melhores condições de vida e de sobrevivência. Relaciona-se com o direito a ter direitos, que cria direitos na prática cotidiana da vida coletiva e pública, destacando-se sua dimensão territorial [...]. (Cavalcanti, 2019, p. 213).

Seja no espaço urbano, seja no espaço agrário, as juventudes são partícipes da vida coletiva, a partir de suas moradias, de suas travessias diárias e das suas vivências escolares, como é no caso da EEM Francisco Araújo Barros. Assim, é primordial que essas juventudes compreendam os aspectos ligados à sua cotidianidade da política, da cultura e da vida camponesa em geral.

Mais do que isso, é compreender também como seu próprio território se relaciona com o mundo, principalmente a partir do período globalizado que está em vigência. Milton Santos (2001) expõe que nessa fase, há uma busca pela homogeneização dos sujeitos enquanto consumidores, o que afeta a construção da cidadania. Santos (2001, p. 55) desenvolve a ideia de que:

Ser “cidadão de um país”, sobretudo quando o território é extenso e a sociedade muito desigual, pode constituir; apenas, uma perspectiva de cidadania integral, a ser alcançada nas escalas sub-nacionais, a começar pelo nível local. Esse é o caso brasileiro, em que a realização da cidadania reclama, nas condições atuais, uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político (destaques do autor).

Portanto, no caso da Geografia estudada e debatida na EEM Francisco Araújo Barros, a construção da cidadania das juventudes camponesas perpassa pela escala local, valorizando os componentes existentes no território, refletindo sobre as problemáticas existentes e dialogando sobre formas de superá-las, isto é, a construção de uma conscientização da realidade e da transformação camponesa.

Logo, é a partir da ideia da cidadania desenvolvida pela Geografia na EEM Francisco Araújo Barros, que o papel das juventudes camponesas se manifesta na recriação do campesinato, diante das conflitualidades e conflitos, potencialidades e possibilidades.

4 – Considerações finais

Diante do presente texto foi possível compreender algumas problemáticas que envolvem a inserção do Novo Ensino Médio no Ensino de Geografia nas escolas do campo do MST, no caso em tela, a partir da pesquisa desenvolvida na EEM Francisco Araújo Barros.

Neste âmbito de discussão, há elementos próprios do campo que estão sendo limitados, como o debate da agricultura camponesa que é tão importante à Geografia e, mais do que isso, relevante também para a recriação do campesinato, considerando a compreensão do projeto de agricultura do MST e da importância que possui para o fortalecimento do território, do campo e da cidade.

No rol das limitações impostas pelas Reformas Educacionais de mercado, também há elementos de restrição que são comuns às escolas públicas do Brasil, como a limitação de carga horária de disciplinas, como Geografia, História, Filosofia, dentre outras, junto aos (às) estudantes.

No caso da EEM Francisco Araújo Barros, os resultados aqui evidenciados demonstram, além da problemática dos conteúdos, a escassez de material didático para as turmas envolvidas no Ensino Médio, durante a pesquisa realizada. Portanto, compreende-se a necessidade de que o Estado garanta o pleno estabelecimento da Educação do Campo a partir dos princípios curriculares, das estruturas físicas e das condições humanas de realização do fazer pedagógico. Esses fatores são entraves para o pleno funcionamento da Educação do Campo, sobretudo de disciplinas essenciais para o entendimento da condição camponesa, como a Geografia, que dialoga com a configuração espacial, com a natureza, o trabalho e a sociedade.

Conforme demonstrado nos resultados do artigo, sobretudo a partir dos (as) educandos (as) envolvidos (as) pela pesquisa, é possível perceber o quanto as limitações de carga horária impossibilitam de modo mais qualitativo as discussões geográficas que são necessárias, assim

como a utilização de metodologias que aproximem os (as) educandos (as) do processo de aprendizagem significativo.

Esse contexto ameaça a organização e mobilização da atividade estudantil enquanto protagonista do conhecimento socialmente produzido, além disso compromete o princípio educativo do trabalho, da emancipação humana e afeta diretamente o campesinato, quando também ameaça a sua recriação.

Compreendemos que as transformações educacionais promulgadas nos últimos anos são desdobramentos das intensas investidas do capital internacional no território brasileiro, com a ânsia em subjugar a população aos interesses capitalistas.

Assim, a ideologia interliga-se a essas transformações e a ideologia capitalista das competências e habilidades educacionais se distanciam do projeto de recriação do campesinato na e pela Educação do Campo.

O anúncio, diante desse contexto, de conflitos e conflitualidades, tensões e tensionalidades em torno do currículo, da escola e do território, reforça a relevância e permanência da Geografia no currículo escolar.

As práticas educativas realizadas na EEM Francisco Araújo Barros, ainda que com as problemáticas apresentadas, revelam que os elementos próprios da Educação do Campo ajudam a pensar criticamente o campo, mas também a cidade, por meio de debates vinculados à realidade socioterritorial e do desenvolvimento de possibilidades para as juventudes nos próprios territórios.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-terra**: escola é mais do que escolha. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALLAI, H. C. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, N. (Org.) et al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003, p. 57-73.

CAMACHO, R. S. A Geografia no contexto da Educação do Campo: construindo o conhecimento Geográfico com os Movimentos Camponeses. **Revista Percursos**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49500>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, L. de S. **Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. In: CASTELLAR, S. (Org.) Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2014, p. 66-78.

CEARÁ. Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Araújo Barros. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, 2022.

CEARÁ. **Resolução n.º 426 de 2008. Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará**. Fortaleza: CEE, 2008. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/49/2011/08/RESOLUCaO-No-426-2008.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. O currículo na perspectiva da Educação do Campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081>

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 8, n. 6, p. 24-34, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i6.1460>. Acesso em: 21 mar. 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALLENJETANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267-274.

IBGE. **Malha municipal do Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais/15774-malhas.html>. Acesso em: 24 out. 2024.

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente: A utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo: USP, 2004.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LACOSTE, Y. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação

à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos - Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 11-37.

LIMA, B. B. **A Educação do Campo e o Ensino de Geografia na recriação do campesinato na Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros (Itarema/CE)**. Dissertação de Mestrado Acadêmico. Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113341>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LIMA, B. B.; PAULINO, F. G. de O.; VASCONCELOS, T. S. L. Perspectivas sobre Educação do Campo: diálogos entre a Geografia e a Pedagogia. In: XII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPEd), 2022, Altamira. **Anais do XII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPEd)**. Altamira: UFPA, 2022.

LIMA, M. A.; COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C. Educação do campo, organização curricular e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, 2017. p. 1127-1151, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LIMA, M. A.; RODRIGUES, B. A. S.; COSTA, F. J. F. Os Desafios de Pensar um Currículo Contra-Hegemônico na Escola do Campo no Contexto da Implementação da BNCC. **Revista e-curriculum**, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55939>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MENEZES, V. S. A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e (des)encontros. **Geographia Meridionalis**, Pelotas, n. 2, v. 1, 2015, p. 343-362.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2013.

NOGUEIRA, M. de O. e. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 119-130, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814/32967>. Acesso em: 14 set. 2023.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018, p. 55-59.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOUZA, J. V. R.; BAIRRO, G. P. de. Os livros didáticos de Geografia no Novo Ensino Médio. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia**, v. 7, p. 57-66, 2021.

VERDÉRIO, A.; BARROS, A. J. de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15299.100>. Acesso em: 14 out. 2023.

VIANA, L. A.; NASCIMENTO, J. L. J.; MEIRELES, A. J. A. Complexos eólicos e injustiças ambientais: mapeamento participativo e visibilização dos conflitos provocados pela implantação dos parques eólicos no Ceará. **Revista Geografar (UFPR)**, v. 11, p. 64-83, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/geografar.v11i1.48978>. Acesso em: 28 mar. 2023.