



EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA: IDENTIDADE TERRITORIAL A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS ESPAÇOS VIVIDOS NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO TIRADENTES – MARI/PB

Lenira Lins da Silva

Universidade Federal da Paraíba

Amanda Christinne Nascimento Marques

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

As escolas do campo são espaços coletivos onde os povos camponeses constroem seus fazeres e saberes. Desse modo, a educação no/do campo, no cenário atual, torna-se fundamental na valorização da identidade camponesa, enquanto resultado da territorialidade desses sujeitos no campo das políticas públicas educacionais. Analisamos, neste artigo as formas de representação dos espaços vividos desenvolvidas no ensino de Geografia na escola Tiradentes, em Mari–PB. O presente estudo parte de uma perspectiva dialética e fenomenológica, permitindo adentrar nos aspectos materiais e simbólicos nesse território. Recorremos aos pressupostos teóricos de autores como: Raffestin (1993), Haesbaert (2007), Arroyo (2013), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Callai (2005) e Gomes (2017). Utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo como procedimentos metodológicos. Esta última permitiu a realização de entrevistas e oficinas voltadas à produção de mapas mentais. Os resultados revelam que a concepção de educação no/do campo na escola analisada está em construção. Evidenciamos também que a Geografia enquanto um saber científico e escolar abre possibilidades de refletirmos a dimensão do vivido a partir das técnicas da Cartografia Social. Consideramos que os mapas mentais produzidos pelos alunos do 8º e 9º anos proporcionaram questionamentos e trocas de saberes, sendo evidenciada a necessidade de um ensino contextualizado com a realidade local com vistas a pensar as identidades territoriais, a luta e a resistência que originou o seu território e a escola.

Palavras-chave: Educação no/do campo, ensino de Geografia, assentamento Tiradentes, Espaços vividos, Resistência.

Education in/from the countryside and teaching Geography: Territorial identity based on the representations of lived spaces at the Tiradentes Settlement School – Mari/PB

ABSTRACT

Rural schools are collective spaces where peasant people build their practices and knowledge. In this way, education in/from the countryside, in the current scenario, becomes fundamental in valuing peasant identity, as a result of the territoriality of these subjects in the field of public educational policies. In this article, we analyze the forms of representation of lived spaces developed in the teaching of Geography at the Tiradentes school, in Mari–PB. The present study starts from a dialectical and phenomenological perspective, allowing us to delve into the material and symbolic aspects of this territory. We use the theoretical assumptions of authors such as: Raffestin (1993), Haesbaert (2007), Arroyo (2013), Pontuschka, Paganelli and Cacete (2009), Callai (2005) and Gomes (2017). We used bibliographic and field research as methodological procedures. The latter allowed interviews and workshops aimed at producing mind maps. The results reveal that the conception of education in/from the countryside in the analyzed school is under construction. We also highlight that Geography as a scientific and academic knowledge opens up possibilities for reflecting the dimension of what is experienced through the techniques of Social Cartography. We consider that the mental maps produced by 8th and 9th year students provided questions and exchanges of knowledge, highlighting the need for teaching contextualized with the local reality with a view to thinking about territorial identities, the struggle and resistance that gave rise to its territory and the school.

Keywords: education in/from the countryside, Geography teaching, Tiradentes settlement, Lived spaces, Resistance.

INTRODUÇÃO

O espaço agrário brasileiro está em constante transformação e influencia nos aspectos econômicos, políticos e culturais. Apesar das mudanças nas dinâmicas de produção e relações sociais, o campo está marcado por especificidades territoriais que apontam a necessidade de um olhar sobre a diversidade de sujeitos que apresentam um modo de vida, grupos etnicamente diferenciados e identidades nos mais variados contextos. Em relação à educação, essas diferenças apontam para a importância de refletimos o ensino nas escolas para essas populações.

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

Nesse sentido, ao adentrarmos nas discussões sobre uma educação no e do campo, enfatizamos que essa concepção educativa está na égide da questão agrária, estando correlacionada aos conflitos territoriais e enquanto resultado das desigualdades geradas com o avanço do capitalismo no campo brasileiro. Esse modelo de desenvolvimento desconsidera as heterogeneidades, principalmente os direitos conquistados, dentre estes, o acesso à educação em consonância com as especificidades territoriais e identitárias.

A partir desses apontamentos, evidenciamos que no Brasil, o acesso e a permanência na escola são garantidos pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, assegura a educação enquanto um direito social fundamental para todos os cidadãos (Brasil, 1996). No entanto, as conquistas no âmbito das políticas educacionais não contemplam a diversidade de grupos sociais e seus contextos. Na contracorrente, os movimentos populares e sindicais, a exemplo do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lutam contra o latifúndio da terra e do saber.

Por intermédio desses elementos apresentados, consideramos que a Geografia representa um conhecimento necessário para compreender o espaço geográfico, o mundo e as relações na sociedade. Na escola do campo, o ensino de Geografia possibilita aos camponeses interpretar criticamente suas condições espaciais e as transformações na realidade local. Assim, refletir sobre a educação no/do campo nos leva a entender que a luta dos movimentos sociais transcende o acesso à terra, mas, sobretudo, envolve reivindicações por educação e escolas em consonância com os diferentes territórios dos povos do campo. Para Leite (1999), a Geografia é uma ponte concreta para a compreensão, a reflexão sobre a realidade e a reafirmação das identidades coletivas e individuais.

Entendemos, então, que os espaços vividos apresentam simbologias que assumem significados na construção de sujeitos críticos e reflexivos. Entender seu território, seus conflitos e suas contradições permite a apreensão da realidade, pois transpassa os sentidos materiais, envolve laços efetivos e o sentimento de pertencimento a uma identidade territorial. A partir desses pressupostos, propomos neste artigo analisar a construção da identidade territorial e do fortalecimento da educação no/do campo no ensino de Geografia, considerando as abordagens da Cartografia Social na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, situada no município de Mari-PB.

Para consubstanciar o presente estudo, dialogamos com a dialética e a fenomenologia enquanto métodos de análise, pois nos permitem pensar sobre os conflitos e as contradições no espaço agrário do município de Mari-PB, resultando na luta por terra e educação, deste modo, levando à conquista do assentamento e da escola Tiradentes. Conforme Serpa (2021, p. 94), “uma Geografia dos espaços vividos, cujas bases devem ser construídas a partir de uma abordagem dialética e fenomenológica das relações sociedade-espaço”. Essas concepções basilares nos permitem entender as experiências materiais e simbólicas enquanto parte do processo de apropriação e produção do espaço.

Para desenvolver o estudo, foi necessário trilhar, como ponto de partida, os caminhos da pesquisa bibliográfica, baseada em materiais publicados em teses, dissertações, artigos e livros. Para nossa investigação utilizamos palavras chaves como educação no/do campo, ensino de Geografia, identidade, território e Cartografia Social, em consonância com os propósitos da pesquisa. Assim, o diálogo entre o ensino de Geografia e as abordagens técnicas da Cartografia Social emergiu em nosso lócus de pesquisa, a EMEIEF Tiradentes, como ferramenta crucial no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de compreender o espaço geográfico sob prisma dos olhares dos discentes na construção dos saberes locais.

Deste modo, tomando como base autores, tais como Raffestin (1993) e Haesbaert (2007), que trazem os principais apontamentos sobre território e identidade. Para a abordagem sobre o ensino de Geografia, foi necessário considerar as ideias de Cavalcante (2012), Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009), Leite (2018). Em relação a educação no/do campo, apropriamo-nos das discussões realizadas por autores como Arroyo (2013), Caldart (2012) e Molina (2015). Já os autores Kosel (2012) e Acselrad (2008), trazem discussões que permitiram refletir as representações socioespaciais com aporte da Cartografia Social.

Ainda sobre o percurso metodológico, a pesquisa de campo foi fundamental, pois é uma importante “base da pesquisa e da produção do conhecimento geográfico” (Serpa, 2021, p. 8); assim sendo, desenvolvemos entrevistas com perguntas semiestruturadas. Além disso, realizamos observações nas aulas da professora de Geografia na escola Tiradentes, momento importante para refletirmos práticas educativas que fortaleçam a identidade local.

Neste sentido, nos apropriamos dos mapas mentais, considerado uma técnica de pesquisa da Cartografias Social. Segundo Kozel (2012), é uma importante ferramenta na representação das relações percebidas e vividas pelos sujeitos sociais. Neste pensamento, Acselrad (2008) afirma que os mapas mentais possibilitam representar os territórios e as dinâmicas socioespaciais. Desta forma, permite os sujeitos expressarem suas próprias visões sobre o território que ocupam e as relações estabelecidas no cotidiano. Assim, os mapas mentais como recurso metodológico, na construção do conhecimento geográfico, promovem uma abordagem inclusiva e participativa na comunidade e no ambiente escolar.

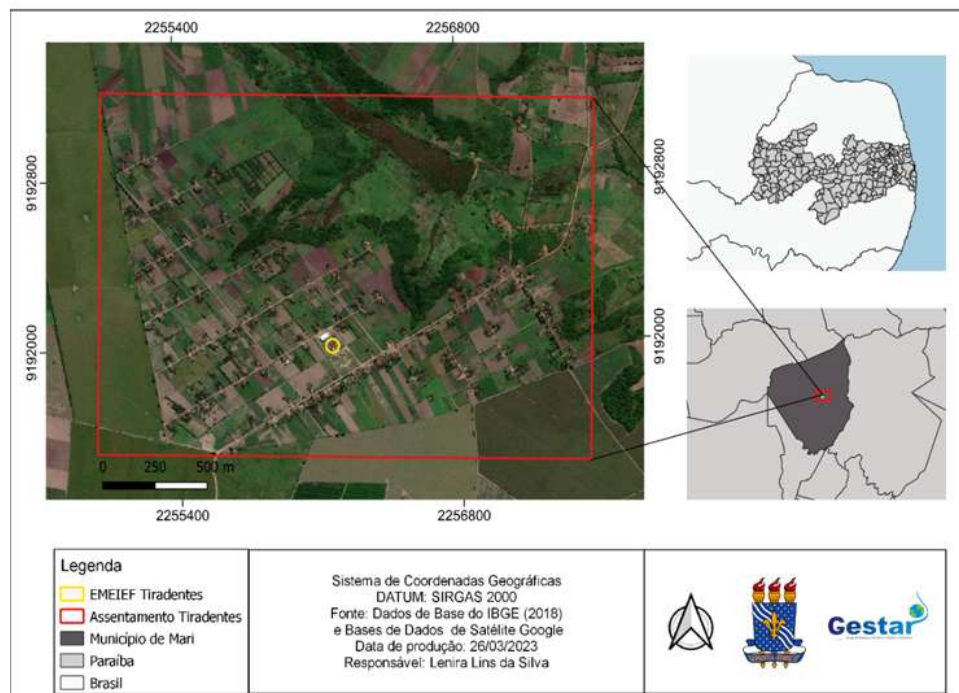
Em seguida, realizamos oficinas voltadas à produção de mapas mentais nas turmas de 8º e 9º anos. O objetivo da referida atividade prática, foi direcionar os discentes, a partir das suas experiências cotidianas, a construir mapas do assentamento Tiradentes e representações dos seus espaços de vivência. Por meio dos seus próprios conhecimentos, foi possível mapear as simbologias, os sentidos e significados atribuídos ao seu território. Dessa forma, a Cartografia Social possibilitou entender o olhar dos discentes sobre o assentamento e trabalhar, através das oficinas, a identificação com o seu território, ou seja, a realidade percebida e vivida.

Deste modo, definimos Mari – PB como ponto de partida para nossa investigação pois seu espaço agrário por décadas esteve marcado pela concentração fundiária,

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

exploração dos trabalhadores e precarização do trabalho no campo, deste modo impulsionaram as disputas territoriais no município. Assim, o assentamento Tiradentes foi conquistado mediante a ocupação da Fazenda Gendiroba, antiga propriedade da família Ribeiro Coutinho (Ver Figura 1). A ocupação foi liderada pelo MST, na década de 1999, contando com a participação de 160 famílias na ocupação do latifúndio, hoje, assentamento de reforma agrária.

Figura 1. Localização do assentamento e da escola Tiradentes.



Fonte: SILVA, Lenira Lins, 2024.

Em relação a EMEIEF Tiradentes, está inserida dentro desse contexto de conflitos territoriais no município. A unidade escolar é resultado da luta dos camponeses e para além da conquista da terra envolve articulações, reivindicações pelo direito ao acesso à escola e educação dentro do seu território. No agir coletivo, a unidade escolar para além da educação escolarizada significa construir novos espaços de resistência, aspecto necessário para o fortalecimento dos direitos sociais e de uma educação em consonância com saberes e interesses locais. Neste ponto, as práticas educativas na escola Tiradentes devem promover interações sociais, valorização e construção identitárias dos camponeses assentados.

Assim, para além da introdução e das considerações finais, o artigo está subdividido em três tópicos: o primeiro versa sobre a educação no e do campo e a construção da identidade camponesa; o segundo aborda o papel do ensino de Geografia no fortalecimento da educação no/do campo na escola Tiradentes; e o terceiro aborda

a Cartografia Social na produção de mapas mentais na valorização do território, da identidade local e na representação dos espaços vividos no assentamento Tiradentes.

Educação no e do campo e a construção da identidade camponesa

A realidade educacional no campo brasileiro requer uma reflexão sobre uma educação que reconheça as diversidades socioculturais e a construção de identidades coletivas e individuais, uma vez que, por meio delas, privilegia-se saberes e alternativas na contra direção de um modelo hegemônico de educação, desvinculado da instância transformadora e democrática do ensino. O sistema educacional, neste contexto, em sua estrutura, constrói-se em um ideal de educação que subalterniza outros saberes e legitimação das desigualdades sociais.

Nessa controvérsia, as reivindicações por acesso da educação escolarizada, protagonizada pelos camponeses junto aos movimentos sociais, na década de 1990, voltam à pauta da Educação Rural, tal como acentuou Molina (2014, p. 225) ao afirmar que as escolas construídas “no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo”. Para a autora, não se trata de uma proposta de escola vinculada ao meio rural, mas que, simultaneamente, reproduz as relações de produção capitalistas, logo, assume nas condições de aprendizagem a função de reprodução social, econômica e cultural.

A escola, ao ignorar as diferenças culturais, territoriais e identitárias, favorece a lógica hegemônica, na medida que o sistema educacional busca justificativas para o insucesso das populações menos favorecidas. Na tentativa de rompimento com essa concepção, surgem inquietações que propõe um modelo de sociedade, escola e educação que transpassa o ideário elitista ao produzir experiências educativas que promovam práticas conscientizadoras com fins e princípios de formação humana. Conforme pressupostos Freire (2001).

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (Freire, 2001, p. 16).

Nesses pensamentos, os movimentos de luta por terra e educação ampliaram suas reivindicações em diferentes escalas de atuação, assumindo um caráter de transformação sobre qual se acentua a formação humana. Assim, os povos do campo vêm gestando espaços e alternativas em consonância com um modelo contra-hegemônico a partir de várias experiências educativas que atravessam as fronteiras do pensamento dominante. Esse viés transpassa os limites dos

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

acampamentos e assentamentos, pois as dinâmicas sociais e espaciais do movimento camponês se configuram em novos territórios e territorialidades.

Por outro ângulo, constroem-se identidades territoriais interligadas às causas históricas, políticas e sociais dos povos do campo, protagonista neste processo: “Tal perspectiva, pressupõe uma autorreflexão e problematização da educação em diferentes tempos e espaços” (Silva, 2024, p. 53). Assim, o movimento Por uma Educação do Campo, desde a década de 1990, põe em evidência a necessidade de uma educação para além das políticas compensatórias findadas nas bases do pensamento hegemônico. Assim sendo, esse processo não envolve apenas o acesso à escola, mas também exige um ensino vinculado às formas de produção, reprodução e um modo de vida.

Então, o enfoque em relação à educação no e do campo converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade dos povos do campo a partir de um projeto de desenvolvimento, sob ângulo de uma estrutura econômica, política, social, cultural e educacional defendida pelos movimentos sociais. Dessa forma, essa concepção de educação surge em um cenário marcado por conflitos territoriais no espaço agrário brasileiro. Nesse direcionamento, Lorenzo (2007) explica que a educação é um dos principais aspectos da territorialidade camponesa no âmbito das políticas públicas educacionais.

Esse movimento surge, primeiramente, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 30 de julho de 1998, na cidade de Luziânia—GO (Santos, 2020). A conferência discutiu aspectos sobre a necessidade de as escolas evidenciarem os saberes locais e identidade dos povos do campo. Assim sendo, foi fortalecido, em 2002, no II Seminário em Educação do/no campo e, em 2004, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (Silva, 2004). Ressaltamos, desse modo, que essa concepção pedagógica envolve uma intencionalidade política e pedagógica que traz em si a luta e a resistência dos povos do campo.

É importante considerar que esse processo reivindicatório envolve uma ação coletiva em direção à superação da dicotomia entre campo e cidade, por muito tempo presente nos territórios institucionais. Nesse direcionamento, Arroyo (1982, p. 3) explica que esse contexto “reflete a identificação do homem do campo como carente”. Entende-se, então, que o campo visto como espaço atrasado e sem desenvolvimento tornou-se uma realidade a ser superada e, conseqüentemente, as políticas educacionais nunca foram uma prioridade para o Estado.

Para Arroyo (1982, p. 4), as funções básicas da Educação Rural são “em primeiro lugar, socializar o tradicional atrasado homem do campo e modernizá-lo; segundo lugar, treiná-lo profissionalmente para ser mais eficiente nas novas relações de trabalho e de produção”. Ademais, com a modernização agrícola, tecnológica e advento da Revolução Verde, nesse viés, a escola ganha um sentido utilitarista, tornando-se âmbito das relações de poder e valorização da Educação Rural. Tanto é assim que as políticas educacionais, sob parâmetro de uma educação urbanizada, fortalecem um ensino restrito ao saber ler, escrever e contar (Leite, 1999).

Nesse contexto, defensores de uma educação democrática e emancipadora põem em evidência um jeito diferenciado de pensar sobre um ensino que reconheça os saberes populares. Emerge, então, a concepção de Educação Popular, inicialmente vinculada às demandas educacionais, e que, posteriormente, assume outras significações. Conforme constata Saviani (2013, p. 317) a expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites. Essa concepção envolve um processo de conscientização da realidade e posiciona os sujeitos como protagonistas no ensino e na aprendizagem, para além de receptores de ideias.

Essa perspectiva educacional foi retomada no cenário educacional brasileiro, sob influência da Pedagogia Crítica Libertadora de Paulo Freire¹, com ênfase nos princípios da educação democrática (Santos, 2020). Essa abordagem educacional vai além da prática mecanizada da alfabetização, mas posiciona a educação como instrumento político, de diálogo e problematização. A pedagogia libertadora inspirou o movimento por uma educação no/do campo por apresentar um impacto significativo na formação e intervenção na realidade social.

À vista disso, evidenciamos que a educação no/do campo em seus princípios pedagógicos e filosóficos está vinculada aos objetivos políticos dos movimentos sociais, as dimensões culturais e particularidades que envolve a construção de um projeto pedagógico vinculado as relações sociais e espaciais dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a construção dessa identidade está enraizada no reconhecimento do campo para além de um espaço de produção, a terra como lugar de vida, cultura e aprendizado. Isso significa valorizar as práticas agroecológicas, a agricultura familiar, a economia, a cultura e saberes locais integradas aos conhecimentos universais de forma dialógica.

Nesse direcionamento, as especificidades que definem a identidade das escolas do campo são evidenciadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no art. 2º, por sua vez, afirmando que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2012, p. 33).

O artigo assegura que as escolas do campo não estejam relacionadas apenas a referências espaciais, mas alinhadas ao modo de vida camponês, à diversidade dos povos, à cultura, ao trabalho, à produção agroecológica e às relações heterogênicas que constituem as práticas territoriais. Em outras palavras, a identidade territorial

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

e a organização dos assentamentos de reforma agrária são partes indissociáveis do cotidiano escolar. Esse reconhecimento foi significativo, no âmbito das políticas educacionais e projetada na agenda governamental. Nesse cenário, constroem-se possibilidades educativas que posicionam os povos do campo nos diferentes contextos como protagonistas no processo educativo.

O campo é um espaço delimitado por lutas e conflitos territoriais no cerne das reivindicações dos movimentos sociais. Dessa forma, é importante que no ambiente escolar o campo seja valorizado enquanto espaço de identidades, diversidades, tradições e costumes. De acordo com Batista (2010), o centro da construção identitária desses sujeitos, no contexto da educação no/do campo, está relacionado às simbologias e aos significados atribuídos aos territórios, a luta por terra e educação. Isto posto, evidenciamos que os camponeses são sujeitos construídos historicamente em determinada síntese política e social, tornando-os específicos.

Sobre a construção da identidade camponesa, a escola do campo assume um papel importante, contudo, requer uma autorreflexão da prática docente, pois estamos falando de um território do saber “onde se manifestam esses outros sujeitos e criam outras pedagogias” (Arroyo, 2013). Desse modo, nos assentamentos de reforma agrária, há uma organização coletiva e vivências cotidianas, no entanto, também existe um processo de resistências. Esses apontamos direcionam a pensar um ensino que leve os discentes a construir conhecimentos e saberes a partir do seu território e dos poderes estabelecidos no seu espaço geográfico.

Nesse contexto, o “processo de identificação” na visão de Haesbaert (2007), levamos a afirmar que a construção identitária no território envolve experiências atribuídas de significados na estrutura política e social presente na organização da sociedade e dos grupos sociais. Nessa perspectiva, a identidade camponesa vem sendo construída na luta por terra, educação, isto é, representa uma força política e coletiva na reivindicação por seus direitos. Nesse sentido, a terra é componente essencial na construção e valorização da identidade sem-terra. Em outra perspectiva, concretizam-se o trabalho coletivo, formas de produção e reprodução de um meio de vida. As reivindicações não se esgotam com a conquista de assentamentos e escolas do campo; pelo contrário, a luta é histórica e política articulada aos movimentos sociais.

Haesbaert (2007, p. 171) enfatiza que “[...] as identidades se situam frente a um espaço simbólico, social/historicamente produzido”. Nesse direcionamento de ideias, a identificação como camponês Sem Terra envolve uma construção relacional e histórica, elo indissociável entre território e identidade. Essa construção está na égide da resistência dos povos do campo contra a subalternização dos seus saberes e direitos que na realidade agrária do campo tenta invisibilizar o sentido histórico, político e cultural que a luta por terra possui.

Todavia, as escolas do campo promovem o fortalecimento da identidade camponesa e permitem refletir sobre possibilidades de práticas de ensino alinhadas com a realidade e potencialidades dos diferentes contextos do campo. Assim, o

chão da escola não se constitui como mero espaço institucionalizado em disputa, mas enquanto território de aprendizagem em que os sujeitos precisam afirmar e reafirmar sua existência, saberes e deveres. A rigor, há a necessidade de uma reflexão e interlocução entre educação no e do campo, ensino de Geografia e Cartografia Social na construção da identidade territorial local.

O ensino de Geografia no fortalecimento da educação no/do campo na escola Tiradentes

A Geografia assume um papel importante na compreensão do espaço geográfico, constituindo um saber sobre a sociedade, assim sendo, proporciona uma leitura do mundo em que vivemos. Dessa forma, a Geografia promove o entendimento entre as interações e transformações na realidade que envolve a compreensão das interconexões entre eventos globais e locais ao estudar as diversidades espaciais, culturais, ambientais, sociais e econômicas. Pensar a educação no/do campo na perspectiva do ensino de Geografia vai muito além das reivindicações por acesso a escola e educação escolarizada, requer um processo de ensino e aprendizagem que reconheça as causas políticas e históricas dos camponeses que residem em assentamentos de reforma agrária, em outros termos, condizentes com as formas de produção e reprodução material e simbólicas que envolve a luta dos movimentos sociais.

Nesse propósito, tomamos como norte o questionamento: como o ensino de Geografia pode contribuir para o fortalecimento da educação no e do campo na escola do assentamento Tiradentes? Um caminho inicial é entender o seu papel na valorização e construção da identidade territorial dos sujeitos que residem no assentamento de reforma agrária. Entende-se, então, que o processo de ensino e aprendizagem deve significar o processo de formação, no sentido de desenvolver práticas pedagógicas que promovam diálogos entre os conhecimentos universais e saberes produzidos no cotidiano.

De acordo com Girotto e Giordani (2019), a Geografia como disciplina escolar deve evidenciar no processo educativo a realidade socioespacial em que a escola está inserida, considerando as diferentes Geografias produzidas pelos alunos. Obrigatoriamente, a prática docente deve contemplar a diversidade social, cultural e histórica dos sujeitos. Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) explicam que:

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 38).

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

Notadamente, a visão das autoras supracitadas demonstra que a Geografia é fundamental no entendimento dos imperativos epistemológicos e pedagógicos da educação no/do campo. Nesse sentido, os conhecimentos geográficos são necessários à formação do indivíduo e servem como alicerce para gerar questionamentos, reflexões sobre as contradições e as formas de produção e reprodução camponesa. São aspectos a serem pensados ao considerar as relações simbólicas e materiais estabelecidas entre os diferentes grupos sociais. Para Fernandes e Molina (2004, p. 5), “produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento”. Os autores explicam sobre a necessidade de uma educação conectada com os interesses e identidades dos sujeitos.

A partir desses apontamentos, podemos afirmar que o ensino de Geografia pode contribuir para o fortalecimento da educação no/do campo, sobretudo articulada a realidade local dos povos do campo. Mais que isso, construir possibilidades metodológicas e pedagógicas que permitam esses sujeitos valorizar seus espaços de luta, reivindicações, manutenção das representações, identidades territoriais e que construa uma consciência espacial e simbólica.

Dessa forma, é importante destacar que os conhecimentos geográficos nas escolas do campo não estejam reduzidos à dimensões mnemônicas dos conteúdos curriculares, mas articulado à realidade cotidiana, aos saberes produzidos nos diferentes territórios campesinos, e que promova uma formação humana de forma crítica e reflexiva. Logo, ressignificar o ensino de Geografia significa buscar dialogar com “novas formas, espaço e relações” (Morais, 2018). As práticas educativas, então, devem resgatar a história de luta, as raízes e reivindicações dos movimentos sociais e os discentes precisam valorizar sua história, seu território enquanto resultado de uma ação coletiva, que envolve laços simbólicos.

Conforme argumenta a professora de Geografia da escola Tiradentes, a identificação do sujeito com o assentamento Tiradentes, seu território percebido e vivido, é uma das formas de utilizar-se do ensino de Geografia para fortalecer a educação no/do campo, pois os significados atribuídos integram uma identidade, conforme esclarece em sua fala:

Há, de diversas maneiras, mas eu vou citar a questão da identificação. A Geografia como um conhecimento e como uma ciência que também estuda o território, a gente tem como dar ao aluno essa valorização daquele território, do seu território, da sua realidade (Professora de Geografia, 2023).

Fica evidente no depoimento da docente ao argumentar que Geografia como ciência torna-se ferramenta na construção dos conhecimentos e saberes locais, sobretudo valorização das raízes e laços identitários dos camponeses que residem no assentamento Tiradentes, isto é, envolve uma identidade coletiva enraizada na luta. Nessa perspectiva, Serpa (2021) ressalta a relevância de conhecer as dinâmicas

territoriais para compreender as complexidades existentes na realidade local, ou seja, no espaço vivido onde os sujeitos se identificam e se conectam.

Nessa direção, a mencionada professora de Geografia, quando questionada sobre as contribuições do ensino de Geografia na construção da identidade dos discentes que residem no assentamento Tiradentes, reafirma o papel da disciplina na escola do campo ao ressaltar que:

A Geografia é de suma importância e ela permite isso, esse olhar para o homem do campo e isso envolve a valorização da sua realidade. Por exemplo, a gente estuda a Europa e a gente vê que na Europa tem essa valorização das pessoas que estão no campo, a gente vê que os países, eles dão embargo muitas vezes em produtos de fora para os agricultores europeus poderem se estabilizar financeiramente. Então, a gente tem que trazer isso para a nossa realidade. Trazer, por exemplo, a Revolução Verde destacando o impacto com utilização de fertilizante, agrotóxicos e a inserção de tecnologias, enquanto os pequenos produtores não conseguem esse investimento, muitas vezes não tem um trator e pede emprestado para a prefeitura ou aluga de um dos assentados. É nesse contexto que a gente fica debatendo temas que nos afeta na realidade local também (Professora de Geografia, 2023).

Essa visão nos leva a pensar sobre uma Geografia que aborde a vivência dos alunos, em outros termos, questionar o que se ensina e o que se aprende na escola. Assim, esse espaço de produção de saberes deve estar conectado aos aspectos sociais e geográficos do assentamento. É disso certamente que fala Serpa (2021, p. 437) ao discutir sobre “uma Geografia da vida e do vivido”. Em diálogo, afirmamos ser necessário um ensino contextualizado com a realidade, com as práticas espaciais e experiências locais reveladas no cotidiano do território campestre.

Essa geograficidade revelada no cotidiano e nas relações estabelecidas entre os sujeitos no seu território requer práticas pedagógicas que direcionem os discentes a “se localizar no mundo” e “se situar no tempo e espaço” (Serpa, 2021, p. 439). Isso significa, que o ensino e a aprendizagem na disciplina de Geografia apontam para a compreensão de processos que moldam o espaço, principalmente desenvolvendo uma consciência espacial e temporal, aspectos ligados às territorialidades, isso porque saber se localizar constrói conjunturas, contextos e tessituras.

Dessa forma, enfatizamos que ressignificar o ensino de Geografia na escola Tiradentes não está relacionado apenas a contextualização dos conteúdos curriculares articulados à realidade do campo, mas estamos falando de criar possibilidades para a construção do saber geográfico em uma escola do campo. Diante disso, a professora de Geografia, também foi questionada sobre o fortalecimento da identidade territorial dos alunos, ou seja, como as práticas de

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

ensino na disciplina de Geografia podem contribuir para tal aspecto. Em suas palavras, a docente esclarece que:

Olha, a gente tenta em diversas maneiras a questão do próprio aluno se ver como camponês, porque muitas vezes a valorização do urbano é maior e a questão é trabalhar com o aluno começando por aí. Porque muitas vezes tem a questão da desvalorização da vida no campo, por isso, a importância de buscar valorizar essa identidade. Eu digo um exemplo vivido na escola, tem um comentário que um aluno fez recentemente dizendo o seguinte: não sei porque, mas muita gente diz que mora em Gendiroba, mas eu moro em um assentamento, o assentamento Tiradentes. Então a gente vê que tem que batalhar e valorizar isso sabe? Em minhas aulas, como eu pesquisei sobre a história do assentamento, eu procuro falar um pouco sobre essa história e tudo que eu puder inserir nas aulas para a valorização dessa luta, eu faço (Professora de Geografia, 2023).

A partir da fala citada, percebemos que a docente fortalece a importância de um ensino contextualizado que valorize o olhar e a conexão dos alunos com seu território, seu lugar de vida. Conhecer o próprio espaço fortalece a identificação e o pertencimento à medida que se veem como parte integrante de uma identidade coletiva. Essa visão vai ao encontro de pensamento de Cavalcante (2008) sobre um ensino com ênfase no espaço vivido. Nesse sentido, o uso de narrativas pessoais e histórias de vida conecta os alunos a suas próprias experiências.

Portanto, a partir desses apontamentos, no item subsequente, destacamos os principais resultados obtidos através da realização de uma sequência didática voltada a produção de mapas mentais do assentamento Tiradentes e espaços de vivência. E com aporte da Cartografia Social refletimos a identificação e olhares dos discentes sobre seu território. Portanto, ao compreenderem o território em que vivem, as experiências sociais, produtivas e coletivas desenvolvem uma consciência de quem são e como se encaixam em sua realidade.

Representações dos espaços vividos a partir da cartografia social na escola do assentamento Tiradentes – Mari–PB

Nesse tópico, adentramos na significação do ensino de Geografia na escola Tiradentes. Assim, mediante a construção de mapas mentais do assentamento produzidos pelos alunos do 8º e 9º anos, entendemos que esse instrumento pode auxiliar os discentes na compreensão do espaço geográfico. Nesse sentido, objetivamos compreender os diferentes olhares dos educandos a partir das representações do seu território e de espaços de vivência que envolvem saberes do cotidiano, memórias coletivas e uma identidade.

Na Cartografia Social, os discentes são chamados a construir um saber geográfico crítico e reflexivo, assim, é possível entendermos como a identidade individual e coletiva vem sendo fortalecida na escola Tiradentes. Dessa forma, ressaltamos que os mapas não representam uma realidade absoluta, mas expressam um ponto de vista daqueles que detém o poder para representar um discurso sobre o território. Assim, os mapas mentais são possibilidades de traçar questionamentos, interpretações e construir saberes coletivos no ensino e aprendizagem. Nos dizeres de Kozel (2012), a representação do território por meio de mapas mentais recorta o mundo real para descrevê-lo e simbolicamente possui-lo.

Podemos afirmar, então, que a Cartografia social envolve um imaginário e uma representação espacial, promovendo uma abordagem participativa na construção e valorização dos saberes locais, afirma Acselrad (2008). Neste caminho o ensino de Geografia nas escolas do campo torna-se mais significativo ao trabalhar as representações historicamente construídas pela sociedade, sobretudo, considerando o aluno agente de representações e conhecimentos no espaço geográfico que habita e constrói relações.

A respeito, Cavalcante (2012) sugere que no processo de ensino e aprendizagem a cartografia não esteja limitada a representações fixas, nesse direcionamento, os espaços são fluidos e com significados materiais e simbólicos. Diante dessa visão, adentramos nos apontamentos em relação à cartografia social, a fim de analisarmos as experiências cotidianas no assentamento Tiradentes, seus olhares sobre as dinâmicas socioespaciais, das situações vividas e percebidas nesse território camponês.

A questão da visibilidade do ensino de Geografia em diálogo com a Cartografia Social compreende um saber fazer pedagógico na escola do campo. Desse modo, correlaciona os conhecimentos cinéticos aos saberes do cotidiano, de modo a envolver os alunos nesse processo. Constroem-se, assim, possibilidades de formar sujeitos críticos sobre a realidade do espaço geográfico que estão inseridos e estabelecessem-se diferentes relações, logo, os mapas mentais permitem construir uma visão reflexiva. A partir dessa constatação, em nossas pesquisas seguimos uma sequência didática para a realização das oficinas nas turmas selecionadas, conforme podemos identificar nas etapas destacadas no Quadro 1.

Para a realização das oficinas, contamos com participação de 14 (quatorze) discentes, sendo 8 (oito) do 8º ano e 6 (seis) do 9º ano. Conforme percebemos no quadro, na primeira etapa, aplicamos um questionário que foi crucial para identificarmos questões-chave baseadas na realidade dos alunos no assentamento de reforma de agrária, destacando uma diversidade de opiniões, práticas cotidianas e relações com o território local. Assim, os discentes, ao serem mediados quando questionados sobre o que o assentamento representa para eles, indicaram as seguintes repostas a partir das suas percepções e olhares sobre o assentamento Tiradentes:

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

Quadro 1. Etapas do desenvolvimento das oficinas nas turmas de 8° e 9° anos.

1° etapa	Aplicação de questionários nas turmas do 8° e 9° anos	Conhecimento sobre a realidade local e diagnóstico participativo.
2° etapa	Cartografia básica	Compreensão, leitura de mapas e elementos como: título, orientação, legenda, escala, etc.
3° etapa	Identificação dos elementos no território local	Espacialização dos elementos locais como: casas, escola, UBS, lotes de cultivo, recursos hídricos, área de reserva ambiental, etc.
4° etapa	Produção de mapas mentais do assentamento Tiradentes	Em dupla, os discentes construíram mapas autorais do seu território
5° etapa	Produção de mapas mentais de espaços de vivência	Os alunos produziram mapas considerando o trajeto da sua residência para espaços de vivência

Fonte: SILVA, Lenira Lins, 2023

Eu acho que pra [sic] mim, o assentamento representa a conquista da terra e moradias para os assentados que mora aqui, os trabalhadores que planta a agricultura pra a gente sobreviver aqui (Aluna A do 8° ano, 2023).

Representa muita coisa, um lugar de conquistas, a luta dos moradores pela terra, uma comunidade boa pra [sic] morar e pra os trabalhadores rurais. Eu também acho que representa paz e liberdade (Aluno B do 8° ano, 2023).

Na minha opinião, representa a luta de um povo com garra e também [sic] me admira a história do assentamento, porque partiu de um povo que lutou por moradia e terra. Meus avós contam que eles participaram também, aí, por isso a gente tem terra para fazer roçado e pra [sic] morar também, aí, é muito bom morar aqui, é muito importante mesmo (Aluno C do 9° ano, 2023).

As falas citadas acima nos levam a refletir que os discentes, apesar de não vivenciarem os conflitos que levaram a conquista do assentamento e da escola Tiradentes, apresentam raízes e laços que envolvem um simbolismo, pois a luta enfrentada pelos parentes envolve informações centrais pontuadas pelos sujeitos. Outro aspecto que podemos identificar é o vínculo entre a conquista da terra e a identidade, que pode ser compreendida em várias dimensões, a exemplo do trabalho, da produção agrícola, da economia e das moradias. Conforme Batista

(2010, p. 182), “a terra é um dos principais componentes da identidade camponesa”. Em resumo, a conquista da terra, ou seja, do território é símbolo de autonomia, liberdade, resistência, cultura, felicidade e um meio de sobrevivência para os moradores.

Essa visão está presente na fala da aluna C do 8º ano, quando ela afirma que o assentamento Tiradentes “representa um lugar com terra boa para trabalhar e um lugar bom para morar”. Nessa mesma linha de pensamento, a aluna D do 9º ano ressalta que o assentamento “representa tudo, pra mim, porque meus pais têm terra pra trabalhar”. Assim, os camponeses assentados têm em suas bases múltiplas facetas, em outras palavras, uma multiplicidade de elementos no qual a terra é a base de um coletivo com desejos, experiências de vida, sonhos e expectativas. Esses apontamentos norteiam a identidade da escola Tiradentes, que se vincula, organicamente, a esses valores que caracterizam os povos camponeses.

Em relação à questão “você ajuda seus pais no trabalho com a terra?”, dentre os 14 (quatorze) discentes que responderam ao questionário, 10 (dez) afirmaram que trabalham com seus pais na plantação e na colheita dos mais variados produtos, como macaxeira, batata, feijão, milho e nas hortas, especificadamente 71%. Podemos perceber isso na resposta do discente E do 8º ano, ao explicar que “sim, eu ajudo quando vai plantar, ajudo quando vai limpar e também [sic] na colheita”. Da mesma forma, o aluno F do 9º ano diz que “sim, de manhã porque estudo a tarde, aí, eu ajudo meu pai a plantar macaxeira e horta também”. Por outro lado, 4 responderam que não trabalham com os pais na roça e equivale a 29% das respostas.

Doravante, essas informações demonstram que a conquista e a permanência na terra vão além do acesso à moradia, mas envolve um modo de vida, produção e sobrevivência. Podemos afirmar, então, que a identidade desses sujeitos está ligada à terra enquanto aspecto central nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas. Conforme a aluna F do 8º ano (2023), a terra “representa um lugar que produz muito alimentos, um lugar com muitos agricultores que usa a terra pra trabalhar”. Em relação ao aluno G do 9º, o “assentamento e a escola representa uma luta”. Esses olhares demonstram saberes, raízes, memórias e simbolismos que abrangem a luta por terra e educação, formando uma identidade coletiva.

Sobre os processos identitários, Raffestin (1993, p. 6) afirma que envolve a compreensão dos “territórios vividos” e dos “territórios de referências”. Para o autor, é aquilo que vivenciamos, conhecemos e faz parte dos meios de sobrevivência, ou seja, envolve as relações estabelecidas no cotidiano. Nesse caso, a escola Tiradentes assume o papel de manter a memória da luta e faz parte da história de resistência dos familiares que participaram da ocupação da fazenda Gendiroba. Isso porque as representações simbólicas referem-se aos elementos espaciais, quais os assentados reproduzem e constroem escalas de identidade.

Esses apontamentos nos levam a refletir que o ensino de Geografia desempenha na escola do campo o papel de compreender a realidade local, a partir de conhecimento geográfico que permita os discentes explorar elementos do seu

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

território, a exemplo da agroecologia, da agricultura familiar, dos movimentos sociais, os conflitos territoriais, o trabalho etc. Outro aspecto significativo no desenvolvimento da primeira etapa da oficina foi a identificação dos aspectos potenciais e as problemáticas do assentamento Tiradentes. Nesse sentido, foram direcionadas questões para os discentes, tais como: quais os principais problemas existentes no assentamento? Quais os pontos positivos e que vocês podem citar? No quadro 2 a seguir, citamos as potencialidades e problemáticas, pontuados pelos discentes do 8° e 9° anos.

Quadro 2. Potencialidades e problemáticas identificados pelos alunos do 8° e 9° anos.

Potencialidades	Problemáticas
A escola Tiradentes	Falta de água encanada nas residências
O posto de saúde	Faltam áreas de lazer
A coleta semanal do lixo	Falta de iluminação no assentamento
Os recursos hídricos (açudes e riachos)	A quadra de esportes em precárias condições
A terra boa para cultivar	Melhorar a qualidade da merenda
Campo de futebol (área de lazer)	Falta de transporte para a cidade
O turismo (potencial econômico)	Não tem supermercados
Localização próxima da cidade	Não tem praças

Fonte: Trabalho de campo/ Oficina de mapas mentais, 2023.

Dentre essas questões pontuadas, a conquista da escola e do posto de saúde enquanto potencialidades foram os principais elementos citados pelos discentes, conforme a fala da aluna H do 9° ano, ao afirmar que “é muito bom a gente ter uma escola aqui no assentamento e a gente também tem um posto de saúde, aí não precisa ir para cidade se consultar no médico”. Em relação às problemáticas, o abastecimento de água esteve presente em todas as repostas. Sobre essa questão, a “falta de água, aqui chega dia sim, dia não e tem casa que não chega. Deveria ter água na casa de todo mundo” (Aluno I do 8° ano, 2023). Esse diagnóstico participativo, sob olhar dos discentes, possibilitou-nos acesso a dados sociais do assentamento Tiradentes em relação às conquistas, à organização e à ocupação do seu território.

Essas informações reveladas pelos discentes desvelam pontos importantes sobre o território, a serem discutidos nas aulas de Geografia. Sob a perspectiva aberta por Callai (2013, p. 99), é imprescindível que as práticas pedagógicas construam pontos que levem os alunos a “construir um olhar espacial e fazer a análise geográfica”. Isso

exige a construção de um raciocínio espacial, ou seja, um conhecimento que problematize os fenômenos sociais em diferentes escalas geográficas e a partir do espaço de vivência. Principalmente, compreender que seu território é uma construção coletiva que envolveu luta e resistência.

Assim, a segunda etapa foi essencial para os alunos compreenderem os elementos básicos que compõem um mapa e o que deveria estar presente na construção dos mapas autorais, isto é, os mapas mentais construídos nas etapas posteriores. A terceira etapa foi um momento crucial, pois eles identificaram os elementos básicos que compõem seu território, ou seja, o assentamento Tiradentes, a exemplo das casas, a escola, posto de Saúde, quadra de esportes, além das áreas de reserva ambiental, recursos hídricos, lotes de produção da agricultura etc.

Assim, nas oficinas de mapas mentais, trabalhamos com os discentes a identificação e os significados atribuídos a conquistas do assentamento e da escola Tiradentes, a partir das experiências, saberes, fazeres, memórias e vivências no cotidiano. Essa etapa foi subdividida em dois momentos: primeiro, os discentes foram subdivididos em duplas para produzir mapas do assentamento; segundo, de forma individual, produziram mapas considerando o trajeto da sua residência para espaços de vivência no seu território (Ver Figura 2).

Figura 2. Oficina de mapas mentais nas turmas de 8° e 9° ano.



Fonte: SILVA, Lenira Lins da, 2023.

Na Figura 2 destacada acima, temos alunos de 8° e 9° anos produzindo mapas do Assentamento Tiradentes, no qual eles representaram a realidade socioespacial em

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

que estão inseridos e a espacialização dos elementos que compõem seu território. Cada representação reflete os diferentes olhares dos discentes sobre seu território a partir das experiências cotidianas (Ver Figura 3). Ressaltamos que as técnicas da Cartografia Social na produção de mapas mentais foram relevantes na análise da realidade e enquanto ferramenta metodológica. Conforme Freire (2011), é imprescindível que as práticas pedagógicas e metodológicas adentrem nas percepções da realidade vivenciada.

Figura 3. Mapa Mentais produzidos pelos (as) alunos(as) de 8º ano.



Fonte: SILVA, Lenira Lins da, 2023.

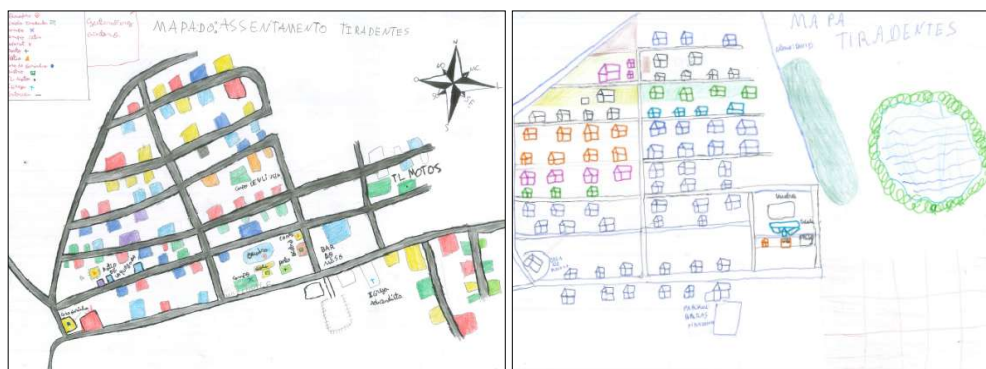
Podemos perceber que os(as) alunos(as) utilizaram os elementos básicos da cartografia, tais como legenda, título e orientação. No entanto, chamamos a atenção para a espacialização dos elementos do território local, conforme identificamos na Figura 3a, a exemplo de residências, estradas, a escola, posto de saúde, cooperativa, quadra de esportes, área de reserva ambiental, açudes, o parque de vaquejada, a casa de farinha etc. A Figura 3b destacada a seguir, os alunos apresentaram uma boa dimensão espacial e chamamos a atenção para esse mapa, pois, além dos elementos citados no mapa anterior, também representaram os lotes de cultivo individuais e comunitários, sendo que esse segundo é gerido e trabalhado coletivamente pelos assentados que residem no assentamento Tiradentes.

Nesse sentido, através da Cartografia social, os discentes são chamados a construir um saber geográfico crítico e reflexivo. Assim sendo, é possível entendermos como a identidade individual e coletiva vem sendo fortalecida na escola Tiradentes. Dessa forma, ressaltamos que os mapas não representam uma realidade absoluta, mas expressam um ponto de vista daqueles que detém o poder para representar um discurso sobre o território. Nesse ponto, Santos (2020) explica que o território é um lugar de trocas materiais, de trabalho e resistência. Então, o território é conhecido apenas por aqueles que vivem e convivem com determinado grupo social.

Assim, os mapas mentais são possibilidades de traçar questionamentos, interpretações e construir saberes coletivos no ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia. O mapeamento realizado pelos discentes conferi o protagonismo e visibilidade do olhar que eles têm para a organização espacial e o planejamento

local. Os mapas mentais destacados (Figura 4a–b) a seguir foram elaborados pelos(as) alunos(as) do 9º ano e demonstraram um saber geográfico sobre a comunidade, ou seja, a realidade vivenciada.

Figura 4. Mapas mentais produzidos pelos(as) alunos(as) do 9º ano



Fonte: SILVA, Lenira Lins da, 2023.

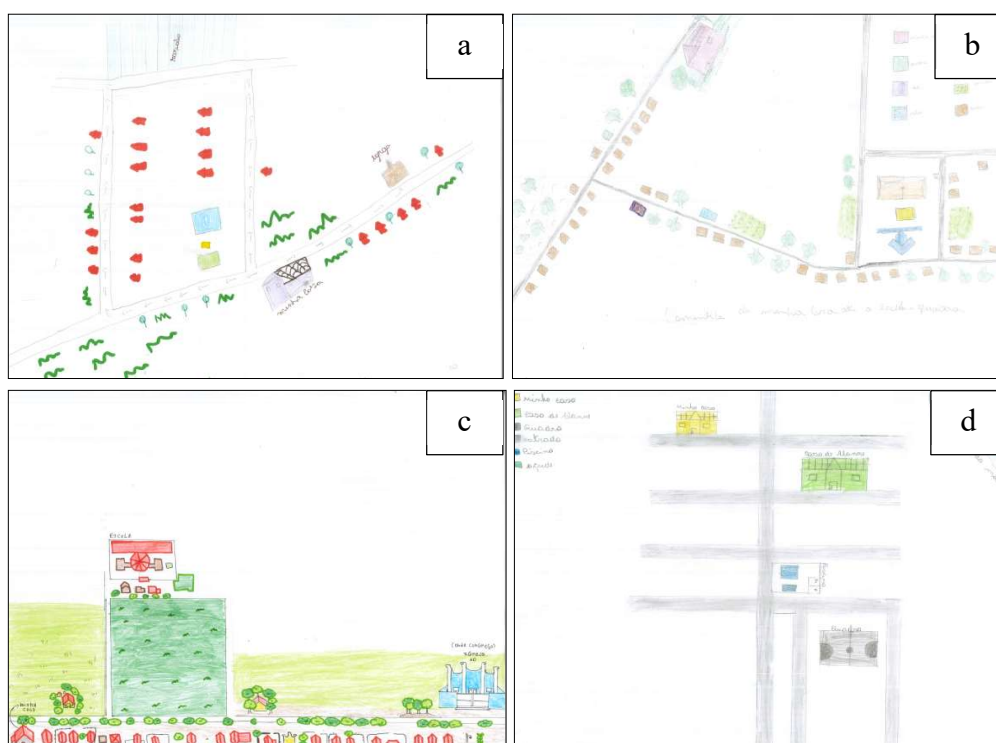
Nesses mapas, chamamos a atenção para a espacialização de elementos que não estão presentes nos mapas do 8º ano e desvelam outros saberes e discussões sobre o assentamento. Na Figura 4, preocuparam-se em representar as estradas, residência e áreas de lazer, além de pontos de comércio como salão de beleza, bares, lanchonetes, mercadinhos, áreas de oficinas que contribuem para o desenvolvimento econômico local. Desse modo, ressaltamos que a Cartografia Social possibilitou utilizar-se das representações do assentamento de forma contextualizada com a realidade local. A esse respeito, Gomes (2017, p. 109) nos convida a refletir sobre práticas pedagógicas que “apresente dialogicidade, ludicidade e criatividade”, de modo que intercale os saberes locais com as dimensões ao nível global, nacional e regional.

A partir dessa intencionalidade, individualmente, no segundo momento da etapa das nossas atividades, os estudantes construíram mapas mentais considerando trajetórias para espaços de vivências, como podemos identificar nas Figuras 5a–d destacadas abaixo.

Os mapas citados apresentam sentidos e significados particulares atribuídos a realidade representada para cada discente. Na Figura 5a, chamamos a atenção para o espaço representado, ou seja, foi o trajeto para o lote de cultivo. Ao ser questionado, o aluno do 8º ano resalta que representou o roçado “porque é um lugar que estou sempre ajudando meus pais no cultivo e na colheita, porque tenho que trabalhar com eles. Porque é o lugar onde mais tenho convivência e nosso sustento, agora assim, eu fico muito cansado pra [sic] estudar, sabe”.

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

Figura 5. Espaços de vivência representados pelos do 8º e 9º anos.



Fonte: SILVA, Lenira Lins da, 2023.

Em relação à Figura 5b, para representar os espaços de vivência, temos o trajeto para a escola Tiradentes, ressaltando que “eu gosto da escola e meus pais disseram que eles lutaram demais para conseguir” (aluna do 9º ano). A fala da discente revela uma consciência da história de luta e reivindicação, no qual seus familiares fizeram parte. Na Figura 5c, a aluna do 8º ano representou o trajeto para a igreja, afirmando que “é onde eu congrego com minha família e participo de muita coisa lá”. Percebemos que há diferentes experiências que constituem novas organizações dos moradores, um dos elementos é a territorialidade nos espaços religiosos.

Já na Figura 5d, o aluno optou por traçar o trajeto da sua residência para o campo de futebol, a piscina e a quadra de esportes. O aluno do 9º ano explica que “são os lugares que a gente fica reunido com os amigos, a gente se diverte depois da escola”. Esses espaços de lazer são fundamentais para o fortalecimento dos laços comunitários, da memória e da identidade coletiva. Esse pensamento vai ao encontro da visão de Callai (2005), sobre o papel da Geografia na leitura de mundo, da vida construída cotidianamente e do reconhecimento enquanto cidadãos. Doravante, a Cartografia Social permitiu explorar os olhares dos discentes da escola e as marcas sociais nos espaços vivenciados no assentamento Tiradentes

Diante das discussões realizadas no decorrer do texto, ficaram evidentes várias questões que envolvem a luta por terra e educação, o papel do ensino de Geografia

no fortalecimento da educação no/do campo e a importância da escola para o assentamento Tiradentes na valorização do trabalho com a terra, da agricultura familiar e das relações do cotidiano dos sujeitos assentados. Portanto, são aspectos importantes a serem considerados na disciplina de Geografia e no processo de ensino e aprendizagem, a fim de valorizar uma identidade que está em construção. Em síntese, abre possibilidades para propor um ensino de Geografia significativo, sobretudo para refletirmos sobre o lugar dos conhecimentos geográficos na escola analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscamos dar ênfase à educação no/no campo como ferramenta de luta e resistência e enquanto princípio reivindicatório dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desse modo, entendemos que as práticas educativas, principalmente, devem pôr em evidência a importância de valorizar a vida no campo, a cultura, as questões políticas, sociais, as formas de produção e desenvolvimento em consonância com os diferentes territórios e identidades camponesas.

Percebemos, em nossas análises, que a educação no/do campo representa uma conquista no campo das políticas públicas educacionais, em relação às demandas por escolas e educação de qualidade para os povos do campo. O campo apresenta uma diversidade de povos e identidades territoriais em diferentes escalas espaciais, logo, requer práticas de ensino contextualizadas com a realidade local. Nesse sentido, percebemos que a escola Tiradentes vem assumindo um papel relevante na formação dos assentados, assim como o ensino na disciplina de Geografia vem contribuindo como o fortalecimento da identidade enquanto escola do campo.

A partir disso, destacamos que as oficinas de mapas mentais abriram um leque de reflexões sobre um ensino de Geografia engajado com a realidade dos discentes, sobretudo que construa consciências críticas, reflexivas e participativas. Percebemos também que os alunos demonstraram diferentes olhares em relação ao seu território e espaços de vivências. Os mapas mentais produzidos por eles apresentam saberes sobre a organização espacial e social, assim, a identificação dos elementos ligados as conquistas, problemas e potencialidades remete a uma realidade enraizada na luta e resistência que levou a conquista da escola.

Por fim, as relações estabelecidas no cotidiano escolar e do assentamento Tiradentes envolvem materialidades e simbologias no processo de territorialidade que, por sua vez, envolve a construção de uma identidade. Portanto, ressaltamos que o ensino de Geografia na escola Tiradentes é uma ponte para o fortalecimento da educação no/do campo, porém, ainda exige uma autorreflexão sobre um ensino e aprendizagem que promova a valorização dos saberes e fazeres dos camponeses assentados. Esse processo requer uma ação participativa e coletiva, desde aqueles que fazem parte do cotidiano escolar, tais como professores, gestora, coordenadora e alunos, assim como a gestão municipal e a própria comunidade.

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. (2008). **Cartografia social e dinâmicas territoriais: Mapas e relatos sobre o "quem", o "como" e o "onde" nas experiências de mapeamento social**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.

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

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982, p. 1-6.

BATISTA, M.S. X. Movimentos sociais e educação popular do campo-Reconstituindo território e a identidade camponesa. In: JESINE. Edineide; **Educação e movimentos sociais**. Campinas, SP. Alínea 2010. p. 169-189.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

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

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago 2005.

CAVALCANTE, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2007.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GIOTTO, E. D; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender geografia: apontamento para a racionalidade do comum. **Geografia**. v. 44, n.1, jan/jun,2019.

GOMES, M. F. V. B. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia**, Ano IX, n. 17, p. 19-45, 2007.

KOZEL, S. Metodologias participativas e cartografia social: contribuições para a pesquisa e a gestão dos territórios. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, n.4, p. 25-38.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZÁROS. I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MORAIS, E. H. M de. **O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009, 383 p.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, S. C. M. dos, **Território e educação**: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo. 1. ed. Curitiba: Apris, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2013.

SERPA, A. **Por uma Geografia dos espaços vividos**: Geografia e fenomenologia. 1. Ed. São Paulo: contexto 2021.

SILVA, L. L. **Território e educação no/do campo**: um olhar sobre o ensino de Geografia na escola do assentamento de reforma agrária Tiradentes/PB. 2024. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, 2024.

Contato com o autor: leniralins.gba@gmail.com

Recebido em: 31/07/2024

Aprovado em: 25/06/2025

DA SILVA, I.L.; MARQUES, A.C.N.

ⁱA Pedagogia Libertadora, defende o protagonismo do aluno, a necessidade de formar seres reflexivos, questionadores, criativos e críticos, em outros termos, uma formação humanizadora e ontológica na contracorrente da educação bancária. Assim, a luta é por uma educação emancipadora, libertária e transformadora (Freire, 1985).