



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA – PPGGEO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**



DENÍLSON BARBOSA DOS SANTOS

**PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA
MUNICIPAL APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA DO ASSENTAMENTO BUENOS
AIRES DO MUNICÍPIO DE CAXIAS-MA**

TERESINA-PI
2019

DENÍLSON BARBOSA DOS SANTOS

**PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA
MUNICIPAL APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA DO ASSENTAMENTO BUENOS
AIRES DO MUNICÍPIO DE CAXIAS-MA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal do Piauí, como requisito para parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof^o. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos.

Área de Concentração: Organização do Espaço e Educação Geográfica.

Linha de Pesquisa: Estudos Regionais e Geoambientais.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco Serviço
de Processamento Técnico

S237p Santos, Denílson Barbosa dos.
Prática docente de geografia em educação do campo na
escola municipal Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento
Buenos Aires do município de Caxias-MA / Denílson Barbosa
dos Santos. – 2019.
273 f.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2019.

“Orientador: Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos
Santos”.

1. Geografia Escolar. 2. Escola Camponesa. 3. Prática
docente. 4. Educação do Campo. 5. Assentamento Buenos Aires
I. Título.

CDD 910.7

DENÍLSON BARBOSA DOS SANTOS

PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA DO ASSENTAMENTO BUENOS AIRES DO MUNICÍPIO DE CAXIAS-MA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGE), da Universidade Federal do Piauí, como requisito para parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Resultado da Defesa: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Teresina-PI, 28 / 02 /2019.

Prof.º Dr. RAIMUNDO WILSON PEREIRA DOS SANTOS
[Orientador/Presidente]

RAIMUNDO WILSON PEREIRA DOS SANTOS
Doutor em Geografia/UFMG
Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente/TROPEN/UFPI

Prof.ª Dra. JOSELIA SARAIVA E SILVA
[Examinadora Interna ao Programa PPGGEO/UFPI]

Dr.ª JOSELIA SARAIVA E SILVA
Doutora em Educação/UFRN
Mestre em Educação/UFPI

Prof.º Dr. RAIMUNDO JUCIER SOUSA DE ASSIS
[Examinador Externo ao Programa]

RAIMUNDO JUCIER SOUSA DE ASSIS
Doutor em Geografia Humana/USP

Prof.º Dr. ELMO DE SOUZA LIMA
[Examinador Externo ao Programa]

ELMO SOUZA LIMA
Doutor em Educação/PPGed/UFPI

Prof. Dr. JORGE MARTINS FILHO
[Examinador Externo à Instituição/UEMA/UESPI]

JORGE MARTINS FILHO
Doutor em Geografia/UFPE
Mestre em Educação/UESPI

Aos que se dedicam ao exercício da docência e a investigação de prática docente de Geografia, e em particular, de questões relacionadas com o papel, o sentido e o significado dado à escola camponesa e ao trabalho docente, ao aprendizado dos educandos, ao saber geográfico escolar, mantendo com seus educandos um real envolvimento, levando em conta as necessidades individuais e sociais de cada um, as condições concretas em que o ensino-aprendizagem se realiza e os mais adequados modos de tratamento dos conteúdos para que os educandos estejam em constante atividade intelectual, construindo de modo significativo, autônomo e prazeroso, o seu conhecimento.

Aos que reconhecem a contribuição da escola camponesa e da prática docente de Geografia para formação humana integral e cidadã dos educandos camponeses, bem como cotidianamente refletem sobre o que, como, o porquê, para quem e para que o fazem com vista a ressignificação da prática docente.

E de modo especial dedico esse trabalho aos meus pais Raimundo Carvalho dos Santos e Maria da Luz Barboza Silva e a minha esposa Ana Lúcia Pereira Barbosa dos Santos, pelo significado de suas histórias de vida! E a Leticia Adriele e Alana Leticia, minhas filhas, pelo significado da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha vida, Deus vem colocando pessoas especiais que muito contribuíram e ainda contribuem para o meu crescimento pessoal, acadêmico, profissional e principalmente em minha formação como ser humano, as quais, quero expressar toda a minha gratidão. Hoje mais uma vez, tenho a certeza de que nenhum trabalho é feito solitariamente, pois a produção desta dissertação, é a prova disso. Dificuldades que marcaram os meandros desta pesquisa? Tivemos e não foram poucas, mas cada uma ao seu tempo foi superada, com a parceria e a ajuda mútua de infinitas pessoas que acreditando na proposta deste trabalho, ao seu modo, contribuíram direta e indiretamente para que saísse do campo da ideia e do projeto e se materialize, nesta produção científica que ora encontra-se desenhada. E todas essas pessoas são merecedoras dos meus aplausos, agradecimentos e eterna gratidão.

À Deus, pela vida nos dada, fonte inspiradora em minha vida e condutor dos meus projetos.

À minha mãe Maria da Luz Barboza Silva e ao meu pai Raimundo Carvalho dos Santos que são exemplos de luta, resistência, paciência, dedicação e dom de saber viver acreditando e se doando ao próximo. E principalmente pelo incentivo, confiança e apoio constante, depositado a mim, todo o meu reconhecimento e gratidão.

Aos meus irmãos e irmã, Valdenice, Denilton, Derinaldo e Francisco, que seguem diversas trajetórias, mas mantêm a vontade de poder viver com criatividade e alegria, além de, sempre me apoiarem sem qualquer restrição.

À minha amada esposa Ana Lúcia Pereira Barbosa dos Santos, pelo companheirismo, amor e pela garantia de andarmos sempre junto seguindo numa mesma direção. A qual acompanhou os caminhos e os descaminhos de minha trajetória pessoal, familiar, acadêmica e profissional que, como ela sabe, não foram tão fáceis, mas com dedicação, persistência, força de vontade e com seu apoio e incentivo, conseguimos juntos superar e concluir a travessia de cada etapa, compreendendo sempre a minha ausência e sempre orando à Deus pedindo que o percurso de 140 km², por mim diariamente percorrido de ida e vinda de nossa residência em Caxias-MA à UFPI em Teresina-PI, fosse tranquilo, seguro e em paz.

Aos meus presentes de Deus, minhas filhas tão queridas e amadas Letícia Adriele Pereira Barbosa dos Santos e Alana Leticia Pereira Barbosa dos Santos, as minhas alegrias, o impulso de toda a minha luta por uma vida melhor para todos nós.

Naturalmente, um justo e merecido agradecimento em especial, ao meu Orientador, Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos, pela seriedade nas observações e críticas do

texto, pela compreensão, pela orientação tão valiosa, com a qual foi possível a materialização deste trabalho que ora se desenha e, sobretudo, para além da amizade, por ter acreditado em mim quando propus falar de prática docente de Geografia em Educação do Campo, em vez de continuar investigando atividades agropecuárias e desenvolvimento sustentável do PA Buenos Aires que inicialmente estávamos estudando, após apreciar cuidadosamente essa proposta, aceitou e mostrou-se entusiasmado em ousar assumir esse novo desafio junto comigo em investigar o papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo.

Ao Secretário Municipal de Educação Thyago Brito, ao Coordenador do Departamento Pedagógico Prof. Esp. José Vandeer Guimarães e a Coordenadora do Setor de Recursos Humanos Sr.^a Paula Alves da Secretaria Municipal de Educação de Matões –MA pela liberação e concessão de licença remunerada para estudos do meu cargo efetivo de professor de Geografia, favorecendo dessa forma as condições necessárias para que eu pudesse cursar do início ao fim o Curso de Mestrado em Geografia do PPGGEO/UFPI.

À amiga Gestora Maria Anunciação e aos (as) amigos (as) professores (as) e funcionários da Unidade Escolar Municipal Raimundo Leal da Comunidade Quilombola Mandacaru da Rede Municipal de Ensino de Matões-MA, onde sou professor de Geografia concursado desde 2009, muito obrigado pela compreensão de minha ausência na escola, para poder me dedicar aos estudos e a pesquisa voltada para produção desta dissertação.

A Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias/SEMECT e amiga Prof.^a Msc. Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo, por gentilmente, conceder a mim autorização institucional para coleta de dados junto a Assessoria de Educação do Campo e Quilombola da SEMECT e junto a escola U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires do município de Caxias-MA.

A Coordenadora Prof.^a Sandra de Oliveira Moura e a todos os profissionais da Assessoria de Educação do Campo e Quilombola: Benta Maria Rodrigues de Sousa; Lindomar Gomes do Nascimento; Cezarina Costa e Silva; Rose Mary Araújo Brandão e ao Senhor Antônio Barbosa Loura de Menezes, Coordenador do Setor de Transporte da SEMECT, pelo fornecimento dos dados solicitados quanto ao cenário educacional e o processo de escolarização da população.

Ao Prof. Werton Francisco Nobre Silva por confeccionar 5 mapas utilizados para melhor visualização do conteúdo abordado e discutido nesta dissertação pertinentes aos dados empíricos.

À Prof.^a Sandra Maria Silva da Costa, Presidente do Conselho Municipal de Educação de Caxias-MA, por fornecer a versão impressa e digital do Plano Municipal de Educação e

outros documentos que tratam sobre o processo de escolarização da população camponesa caxiense.

Ao Sr. José Pocino do Vale, Presidente do Projeto de Assentamento Buenos Aires por aceitar participar desta pesquisa e conceder autorização institucional para coleta de dados neste assentamento e junto a Associação do PA.

À Dona Georgina Maria do Nascimento, de modo muito especial pela sua generosidade, sabedoria de vida, experiência, vivência e história de vida, do PA Buenos Aires e sobre a origem do assentamento e das escolas municipais U.E.M. Cristino Gonçalves e U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, bem como sobre as práticas docentes historicamente desenvolvidas contadas e compartilhadas com este pesquisador que serviram sobremaneira para enriquecer a produção e a discussão travada nesse trabalho, a Senhora minha eterna gratidão, respeito e admiração.

Ao Sr. Antônio José Vieira Mota “Pepita”, Secretário de Políticas Agrárias do Sindicato de Trabalhadores (as) Agricultores (as) de Caxias-MA/ STAAFC e ao Sr. Aldizio, Gerente do IBGE/ Agência de Caxias, pelas informações prestadas quanto as políticas públicas voltadas para os trabalhadores rurais e o quantitativo de assentamentos, comunidades quilombolas e povoados da zona rural do município de Caxias -MA.

Aos (as) professores, moradores (as) do PA Buenos Aires e funcionários (as) da Escola Apolônio Facundes e demais profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias -MA que atuam na Educação do Campo: Varcil Vieira Carvalho; Galeno Sampaio Fernandes; Francileia Fernandes dos Santos; João Evangelista Lima Sousa; Maria da Silva Nascimento; Elson Silva Sousa; Edna Rodrigues da Rocha; Silvio Silva de Sousa; Marcelino Barbosa da Silva Neto; Luzia Silva dos Santos; Raimunda Carvalho dos Santos; Hortêncio Alves de Souza; Raimunda Costa Bezerra; Jocenilda Maria do Nascimento Conceição; Ilnar Costa dos Santos; Erisvan Fernandes da Silva e ex-alunos da escola Danielle do Nascimento Conceição e João Paulo do Nascimento Silva, pelo acolhimento e imensuráveis contribuições dadas para produção deste trabalho.

Aos professores que compuseram as bancas qualificadora e de defesa da minha dissertação respectivamente em 30/07/2018 e 28/02/2019, Prof. Dr. Raimundo Jucier Sousa de Assis; Prof.^a Dr.^a Josélia Saraiva e Silva; Prof. Dr. Elmo Souza Lima; Prof. Dr. Jorge Martins Filho e Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos que num momento decisivo, dialeticamente, marcado por certezas e incertezas quanto ao melhor caminho metodologicamente seguir nessa minha itinerância, se dispuseram a caminhar comigo, ouvir e dialogar com interesse sobre todas as questões, dúvidas e problemas que sugiram durante o

processo de escrita deste trabalho, apontaram caminhos possíveis que contribuíram para que eu pudesse depurar e filtrar de tudo que já havia lido e escrito, aquilo que realmente, deveria constar na produção final da presente dissertação. Pela alegria e o aprendizado de trabalharmos juntos com vista a melhoria desta produção científica, minha gratidão.

A todos os professores e professoras Doutores (as) do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) Stricto Sensu em Geografia/PPGGEO/UFPI, em especial Raimundo Lenilde de Araújo; Antônio Cardoso Façanha; Raimundo Wilson Pereira dos Santos; Carlos Sait P. de Andrade; Cláudia Saboia; Josélia Saraiva e Silva; Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque; Bartira Araújo da Silva Viana; Carlos Rerisson Rocha da Costa; Armstrong Miranda Evangelista e Andrea Lourdes Monteiro Scabello, que ao longo do Curso nas aulas das diferentes disciplinas cursadas e dos distintos eventos científicos realizados pelo PPGGEO/UFPI fundamentaram nossas discussões e dirimiram muitas dúvidas.

Ao Gestor Prof. Esp. Martefran da Silva de Souza da Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires do Município de Caxias-MA minha eterna gratidão pela acolhida, autorização instituição e pronto atendimento no tocante as condições necessárias para coleta de dados. Gratidão e agradecimento estendido também aos demais Gestores (as) e Coordenadoras Pedagógicas das escolas polos da zona rural da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA: Marisa Leticia de C. Cunha (U.I.M. Sinhá Castelo, PA Engenho D'Água); Alberto Leandro dos Santos, Elizete Cardoso de Sousa Torres e Maria de Nazaré Cunha Alencar (U.E.M. Flora Alves de Andrade, PA Caxirimbú); Kátia Fernanda Nascimento Neves (U.I.M. Maria Marques Coura, Povoado Baú); Maria do Rosário Leite Moraes (U.I.M. Renato Vilanova, Povoado Sossego); Irismar Compasso (U.I.M. Antônio Rosa de Lima, povoado Sítio), bem como aos Gestores das escolas municipais e estaduais da zona urbana que atendem educandos camponeses: Luzia Regina Lopes Oliveira (U.I.M. Deborah Pereira); José de Ribamar Macedo de Oliveira e Cleide Ferreira de Moraes (U.I.M. Antônio Edson Rodrigues); Maria Isabel Nascimento Medeiros (U.I.M. Guiomar Assunção); Antônia Mironeide (U.I.M. Prof.^a Magnólia Hermínia); Prof.^a Edneuzza Carneiro de Paiva (U.I.M. Paulo Freire); Manoel Silva (U.I.M. Edson Lobão); João Henrique de Sousa (CE. Thales Ribeiro Gonçalves); Mclane Winters Araújo da Silva (CE. Eugênio Barros); Chiara Silva dos Santos (CE Odolfo Medeiros); Maysa da Silva Moura (CE Inácio Passarinho); Daniel Limeira Filho (CE Cesar Marques); Antônia Castelo (CE. Cônego Aderson Guimarães Júnior) pela valorosa contribuição para o desenvolvimento de nosso trabalho e pelo pronto atendimento sem qualquer restrição quando solicitados dados sobre o processo de escolarização da população camponesa do município de Caxias-MA.

Ao Prof. Francisco José (fictício) de Geografia da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires por aceitar espontaneamente participar como interlocutor desta pesquisa e ser tão generoso ao dar as respostas aos questionamentos feitos e ao prestar os devidos esclarecimentos quando solicitados acerca de sua prática docente e, principalmente por confiar em mim e permitindo que eu participasse como observador de suas aulas de Geografia, seguramente esse trabalho hoje se materializa graças as suas valiosas contribuições e por isso receba meu eterno agradecimento e eterna gratidão.

Aos educandos camponeses das turmas do 6º ao 9º ano do Prof. Francisco José, que aceitam minha presença como observador participantes durante as aulas de Geografia ministradas nos anos letivos de 2017 e 2018 na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires, do município de Caxias. E a vocês sempre estudiosos, animados, alguns traquinos educandos jamais esqueçam: Quem estuda constrói um futuro mais bonito, e cada um de vocês que se permitiram estudar e participar ativamente das aulas de Geografia e das demais disciplinas, seguramente, vocês estão construindo no presente o seu futuro, parabéns e continuem dedicados aos estudos.

A Prof.^a Esp. Maria Marciana Bezerra da Silva, Gestora da Unidade Regional de Educação/Caxias da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão por participar desta pesquisa e por conceder autorização institucional para coleta de dados junto aos Centros de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino que atendem educandos camponeses na zona urbana ou nos anexos que funcionam em escolas polos municipais na zona rural de Caxias em regime de colaboração Estado/Prefeitura.

Aos casais amigos e compadres Francivaldo Moreira Leal e Danielle Maria Apolônio Rodrigues, Flávio Cruz Pereira e Sandra Maria Silva do Nascimento; Eduardo Cunha de Almeida e Aleksandra Ítala Leitão pelo incentivo, apoio, torcida, encaminhamentos e ajuda incondicional, sempre presente em todos os momentos de minha trajetória pessoal, familiar, acadêmica e profissional.

Aos amigos e amigas que conquistei ao longo do decorrer do curso de Mestrado em Geografia/PPGGEO/UFPI: Amanda; Katiuseya; Francisca; Larissa; Marcos; Mateus; Joao; Jhon Lennon; Karol; Fernanda; Beatriz; Vânia; Brenda; Eduardo; Welline; Poliana e Janáira pelos ricos e produtivos debates e embates em sala de aula e fora dela que sempre resultavam na construção qualitativa do conhecimento e as discussões travadas ao longo do mestrado parte delas foram consideradas na hora da escrita desta dissertação e além do mais registra-se que esses dois anos de mestrado não foram uma mera formalidade, porque nós não apenas estávamos misturados, mas convivemos e deixamos nossas marcas e nossos legados uns aos

outros, isso vale mais.

A minha cunhada Ana Maria Pereira e a minha sogra Maria Helena Pereira pela generosidade em cuidar de minha filha caçula Alana Leticia que em março de 2017 tinha 1 ano e 11 meses de idade, dessa forma minha esposa podia exercer tranquilamente a docência em escola pública municipal de Codó -MA enquanto eu viajava de Caxias-MA à Teresina-PI para cursar mestrado no PPGGEO/2017-2019, a vocês minha eterna gratidão.

A amiga Prof.^a Esp. Galba Syone Brito Malta, pelo apoio, torcida, pela ajuda incondicional e principalmente, por partilhar comigo de sua prática, seus sabres e alegria de viver.

A todas as pessoas não citadas nominalmente, mas que direta ou indiretamente, forneceram dados, informações e viabilizaram as condições para produção deste trabalho.

Sabem de uma coisa? Não há nada melhor neste momento do que compartilhar com vocês hoje, a alegria de ganharmos juntos. Isso porque, o conhecimento produzido e adquirido somente tem razão de ser se for para aproximar as pessoas, jamais para distanciá-las.

A todos e a todas, o meu, o nosso muito obrigado!!!

“Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos” (LAO TSE)

“O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir” (MILTON SANTOS)

Ensinar exige coragem de ousar em atitudes que valorizem o educando como sujeito repleto de experiências de vida, com curiosidades sobre o mundo em que vive, capacidade criativa e com potencial para despertar um olhar inquieto sobre a vida. Esta coragem está na postura coerente com a prática, na busca de novas metodologias, que não considerem o educando como mero receptor de verdades absolutas, mas como um sujeito que cria, que pode transformar e tecer dúvidas (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 22).

“A cabeça pensa de acordo com onde os pés pisam” (FREI BETO; LEONARDO BOFF, 2008)

RESUMO

A escola e a prática docente, têm sentidos e significados distintos para cada professor, já que todos nós somos seres sociohistóricos únicos e com personalidades únicas. Desse modo, esta pesquisa desenvolveu-se considerando o cenário da Educação do Campo, da escola e da prática docente de Geografia em Caxias-MA, sob a lupa da Geografia Humana e das evidências empíricas. De maneira ampla este trabalho, consiste em analisar o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA. Especificamente, buscou-se, verificar como o professor que não é da Educação do Campo, se percebe enquanto docente de Geografia, o que o move a trabalhar e permanecer atuando na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA; Caracterizar a prática docente de Geografia desenvolvida na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA e, por fim, identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento da prática do professor de Geografia em Educação do Campo na escola deste assentamento, bem como o sentido e o significado atribuído por ele ao papel da escola e da sua própria prática docente. Os aportes teóricos constituem em autores que dialogam com o papel da escola (RODRIGUES, 1997; AZEVEDO, 2007; GOULART, 2014; OLIVEIRA, 1994); prática docente (FRANCO, 2016; 2012; 2010), Geografia Escolar (COSTELLA, 2017; 2015; CAMACHO, 2011; 2008; CASTROGIOVANNI, 2011; 2009; 2007; CALLAI, 2011; CAVALCANTI, 2011; 2010; 2002; CASTELLAR, 2005), Educação do Campo (CALDART, 2009; 2005; 2004; FERNANDES, 2009a; 2009b; 2005) e assentamentos rurais (FERNANDES, 2005) e de pesquisa documental na legislação educacional vigente e outros documentos oficiais que dão base legal e sentido a Educação do Campo e ao ensino de Geografia (BRASIL, 2014; 2013; 2012; 2008; 2002; 2000; 1998; 1996; 1988). Optou-se por seguir os parâmetros da metodologia qualitativa de investigação e do método materialismo histórico e dialético (MARAFON et al., 2013; MINAYO, 2004; 2000; ROSSI, 2014; AGUIAR; OZELLA, 2013; 2006), os quais nortearam todas as etapas do trabalho de campo junto à escola e ao professor de Geografia, interlocutor da pesquisa, com aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e observação participante de aulas com registros em diário de campo e fotográfico nos anos letivos de 2017 e 2018. Na organização, análise e interpretação dos dados, com base em Aguiar e Ozella (2013; 2006), foram inferidos e sistematizados 5 núcleos de significação, reveladores do modo de pensar, sentir e agir do Prof. Francisco José, interlocutor desta pesquisa, no movimento dialético de sua atividade docente: 1) O ser professor de Geografia em assentamento rural como uma atividade humana focada na qualidade do trabalho docente e da aprendizagem discente significativa, emancipadora e transformadora; 2) Saberes docentes consolidados e não consolidados, o exercício da docência e o ser professor de Geografia no âmbito da fase inicial do ciclo de vida profissional; 3) As aulas de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa: momentos indissociáveis entre a experiência vivida, saberes cotidianos e os saberes escolares do docente e dos discentes; 4) Prática docente de Geografia em Educação do Campo como práxis, fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos; 5) O papel da escola e da prática docente de Geografia na formação dos educandos camponeses: uma apreensão dos sentidos e significados. Os resultados revelam que o sentido e o significado atribuído ao papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo pelo professor investigado estão intimamente vinculados a epistemologia que fundamenta a tal prática, a qual segundo ele, baseia-se na Pedagogia Libertadora freireana e na corrente psicológica histórico-cultural vygostkyana, pois prioriza a mediação do processo de construção do conhecimento de seus educandos, com vista formar cidadãos autônomos, emancipados, críticos, reconhecendo-se como sujeitos históricos. Nesse aspecto, esse professor, é consciente de sua responsabilidade e da própria escola Apolônio Facundes de Sousa, na formação humana integral dos seus educandos e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e desenvolvida em todas suas dimensões.

Palavras-chave: Escola Camponesa. Prática docente. Geografia Escolar. Educação do Campo. Assentamento Buenos Aires.

ABSTRACT

School and teaching practice have different meanings and meanings for each teacher, since we are all unique sociohistorical beings with unique personalities. Thus, this research was developed considering the field education, the school and the teaching practice of Geography in Caxias-MA, under the magnifying glass of Human Geography and the empirical evidence. In a broad way this work consists of analyzing the role of the Apolônio Facundo de Sousa School and the teaching practice of Geography in the Buenos Aires Settlements of the Municipality of Caxias, MA. Specifically, we sought to verify how the non-Field Education teacher perceived himself as a Geography teacher, which moved him to work and continue to work in the Buenos Aires Settlement school in Caxias -MA; To characterize the teaching practice of Geography developed at the Buenos Aires Settlement school in Caxias -MA and, finally, to identify the factors that favor or hinder the development of the Geography teacher's practice in Field Education at the school of this settlement, as well as the sense and the meaning attributed by him to the role of the school and his own teaching practice. Theoretical contributions constitute authors that dialogue with the role of the school (RODRIGUES, 1997; AZEVEDO, 2007; GOULART, 2014; OLIVEIRA, 1994); (2004), and in this paper, we present the results of a study of the geography of schools in Brazil (FRANCO, 2016, 2012, 2010), School Geography (COSTELLA, 2017, 2015, CAMACHO, 2011;) And rural settlements (FERNANDES, 2005), as well as documentary research in current educational legislation and other official documents that give legal basis and meaning to education of the Field and the teaching of Geography (BRASIL, 2014, 2013, 2012, 2008, 2002, 2000, 1998, 1996, 1988). It was decided to follow the parameters of the qualitative research methodology and the method of historical and dialectical materialism (MARAFON et al., 2013, MINAYO, 2004, ROSSI, 2014, AGUIAR, OZELLA, 2013, 2006). the stages of the field work with the school and the professor of Geography, research interlocutor, with application of questionnaires, semi-structured interviews and participant observation of classes with field and photographic journal records in the academic years of 2017 and 2018. In organization, analysis and interpretation of the data, based on Aguiar and Ozella (2013, 2006), 5 nuclei of meaning were inferred and systematized, revealing the way of thinking, feeling and acting of Prof. Francisco José, interlocutor of this research, in the dialectical movement of his teaching activity: 1) To be a professor of Geography in rural settlement as a human activity focused on the quality of teaching work and student learning meaningful, emancipating and transforming; 2) Consolidated and non-consolidated teacher knowledge, teaching and teaching geography in the initial phase of the professional life cycle; 3) Geography classes at the Apolônio Facundo de Sousa School: inseparable moments between the lived experience, everyday knowledge and the school knowledge of the teacher and the students; 4) Teaching practice of Geography in Field Education as a praxis, source of knowledge and generator of new knowledge; 5) The role of the school and the teaching practice of Geography in the formation of the peasant educandos: an apprehension of the senses and meanings. The results reveal that the sense and meaning attributed to the role of the school and the teaching practice of Geography in Field Education by the investigated professor are closely linked to the epistemology that underlies this practice, which according to him, is based on Freirean Freemasonry Pedagogy and in the Vygostkyan historical-cultural psychological current, since it prioritizes the mediation of the process of construction of the knowledge of its students, with a view to forming autonomous, emancipated, critical citizens, recognizing themselves as historical subjects. In this aspect, this teacher is aware of his responsibility and of the Apolônio Facundo de Sousa school itself, in the integral human formation of its students and in the construction of a more just, egalitarian and developed society in all its dimensions.

Keywords: Peasant School. Teaching practice. School Geography. Field Education. Settlement Buenos Aires.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Maranhão destacando a zona rural do Município de Caxias.....	41
Figura 2 - Mapa do Território dos Cocais.....	43
Figura 3 - Situação precária em que se encontrava em 2013 a Escola Municipal São Francisco do povoado Cafundó, 2º Distrito de Caxias-MA.....	48
Figura 4 - Frente e pátio (espaço interno) da Escola Polo Unidade Integrada Municipal Renato Vilanova do Povoado Sossego, 1º Distrito de Caxias-MA.....	52
Figura 5 - Condições da estrada vicinal, ônibus transporte escolar e quadra poliesportiva da Escola Polo Unidade Integrada Municipal Renato Vilanova do Povoado Sossego, 1º Distrito de Caxias-MA.....	52
Figura 6 - Mapa da regionalização em distritos da zona rural do município de Caxias-MA e localização geográfica das 18 escolas polo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.....	53
Figura 7 - Fachada e interior da sala de aula da escola isolada U.E.M. Matilde da Conceição, zona rural de Caxias, reformada e inaugurada em 2017: Atende educandos do 1º ao 5º ano..	56
Figura 8 - Fachada da escola isolada U.E.M. Milena do Povoado Batalha, 1º Distrito de Caxias, reformada e inaugurada em 2017: atende educandos do 1º ao 5º ano.....	57
Figura 9 - Condições das estradas vicinais que dão acesso às escolas polo e as escolas isoladas da zona rural do município de Caxias-MA.....	58
Figura 10 - Escola Polo Unidade Integrada São Raimundo, Povoado Nova Chapada, 3º Distrito de Caxias, reformada em 2014.....	60
Figura 11 - Foto da inauguração em 13/10/2018 da reforma da Unidade Escolar Municipal Jancinto Leônico da Silva, escola multisseriada do 1º ao 5º ano do povoado São Manoel, 1º distrito de Caxias-MA.....	61
Figura 12 - Foto da inauguração em 13/10/2018 da reforma da escola multisseriada Unidade Escolar Municipal São José, do povoado Rosário, 1º Distrito de Caxias-MA.....	61
Figura 13 - Infraestrutura e serviços básicos existentes no PA Buenos Aires, Município de Caxias-MA.....	62
Figura 14 - Mapa da Localização Geográfica do Assentamento Rural Buenos Aires, Caxias-MA.....	63
Figura 15 - Mapa localização geográfica no Município de Caxias-MA das Escolas do PA Buenos Aires: U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa e U.E.M. Cristino Gonçalves.....	64
Figura 16 - Mapa do município de Caxias-MA destacando o território da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, a espacialização e localização geográfica dos povoados onde residem os educandos camponeses que estudam nesta escola do P.A. Buenos Aires.....	64
Figura 17 - Infraestrutura física da U.I.M. Apolônio Faundes de Sousa do PA Buenos Aires, Caxias-MA.....	65
Figura 18 - Barracão improvisado para funcionamento de escola multisseriada (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) na zona rural do Município de Codó, Interior do Estado Maranhão.....	87

Figura 19 - Educandos camponeses estudando em escola sem as condições mínimas de funcionamento, multisseriada (anos iniciais do Ensino Fundamental) na zona rural do município de Alta Mira do Maranhão.	88
Figura 20 - Nova Escola Municipal Diocesiana de Morais Silva do povoado Pé do Morro, município de Aldeias Altas-MA, construída pelo Programa Escola Digna em substituição a antiga escola de taipa.	95
Figura 21 - Mapa de localização geográfica das escolas do 1º ao 9º ano da zona urbana que atendem educandos camponeses do município de Caxias-MA.	122
Figura 22 - Mapa dos povoados onde residem os educandos camponeses que estudam em escolas do 1º ao 9º ano na zona urbana da cidade de Caxias-MA.	123
Figura 23 - Ônibus escolar da SEMEDUC em novembro de 2015 com problemas mecânicos na estrada vicinal do PA Engenho D'Água, 2º Distrito do município de Caxias: motorista tentando consertá-lo e profissionais da SEMEDUC aguardando em uma cobertura de palha	124
Figura 24 - Trecho da BR 226, estrada que liga o município de Caxias aos municípios de Presidente Dutra-MA e Timon-MA: usada diariamente pelos professores de Caxias-MA para se deslocarem de suas residências na zona urbana para ministrarem aulas nas escolas da zona rural situadas nos povoados localizados as margens ou acessados por essa BR 226: Trabalhosa, Santa Rita, Rabo do Mambira, entre outros.	124
Figura 25 - Centro de Ensino Médio Cônego Aderson Guimarães Júnior no momento da entrada dos educandos da zona urbana e do campo do turno vespertino para mais um dia letivo em 12 de março de 2018.	128
Figura 26 - Fachada do Centro de Ensino Médio Inácio Passarinho no momento da entrada dos alunos para mais um dia letivo.	129
Figura 27 - Ônibus utilizados para fazer o transporte escolar dos alunos da zona rural que estudam na zona urbana no C.E. Cônego Aderson G. Júnior.	130
Figura 28 - Ônibus utilizados para fazer o transporte escolar dos educandos camponeses dos povoados ou assentamentos de Caxias-MA que estudam na zona urbana no C.E. Inácio Passarinho.	130
Figura 29 - História em quadrinho da Escola Té Logo à construção da Escola Cristino Gonçalves, PA Buenos Aires, Caxias-MA.	146
Figura 30 - Desativação da casa de farinha, padaria; Condições das estradas internas e vicinais do PA Buenos Aires.	159
Figura 31 - Telefonia fixa e móvel; eletrificação trifásica, antena parabólica e água tratada, encanada/distribuição de rede água.	159
Figura 32 - Escolas Públicas Municipais do PA Buenos Aires.	161
Figura 33 - FOFA Saúde do PA Buenos Aires	162
Figura 34 - Espaço físico e mobília da sala de aula da turma do 8º ano da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires, Caxias-MA sem e com a presença do professor e educandos.	189
Figura 35 - Educando Camponês do 6º ano vespertino apresentando maquete da organização socioespacial do Assentamento Buenos Aires: um recorte do entorno onde está localizada a casa onde reside com seus pais e irmãos.	194

Figura 36 - Educandos (as) do 7º ano vespertino apresentando maquete de como gostariam que fosse a rua principal que dar acesso e corta o Assentamento Buenos Aires: asfaltada, conservada, casas construídas na alvenaria, arborizada e vegetação preservada e saneamento básico. 194

Figura 37 - Educandos e professores desenvolvendo ações do Estudo do Meio “Sustentabilidade, impactos ambientais e atividades produtivas no Buenos Aires, Caxias-MA: Ações mitigadoras dos impactos ambientais (arborização, recolhimento de resíduos sólidos e horta escolar, compostagem e uso de produtos orgânicos, período de set. 2017 a jun. 2018)”213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projetos de Assentamentos (PA's) e Assentamentos Quilombolas (AQ) do Município de Caxias-MA.	42
Quadro 2 - Distribuição das 18 escolas polo de 1º ao 9º ano do ensino fundamental da zona rural de Caxias por localidades e distritos.	54
Quadro 3 - Paradigma Dominante e Paradigma Emancipatório	76
Quadro 4 - Quantitativo e distribuição dos educandos da zona rural que estudam do 6º ao 9º ano na zona urbana por escola, turno e povoados onde residem.	121
Quadro 5 - Oferta de cursos de formação continuada para os professores das escolas da zona rural do município de Caxias-MA.	134
Quadro 6 - Desafios e avanços da Educação do Campo vivenciados nas escolas públicas municipais de Caxias-MA.	137
Quadro 7 - Hino “Nosso direito vem”, composto e cantado pelas famílias assentadas no dia da posse da terra do PA Buenos Aires, Caxias-MA.	151
Quadro 8 - FOFA de Produção do PA Buenos Aires.....	157
Quadro 9 - FOFA infraestrutura do PA Buenos Aires	158
Quadro 10 - FOFA Organização Social do PA Buenos Aires	160
Quadro 11 - FOFA Educação do PA Buenos Aires	160
Quadro 12 - FOFA Saúde do PA Buenos Aires	161
Quadro 13 - FOFA Meio Ambiente do PA Buenos Aires	162
Quadro 14 - Pré-Indicadores inferidos a partir do discurso do Prof. Francisco José.....	166
Quadro 16 - Sistematização dos Núcleos de Significação a partir da articulação dos Indicadores.....	176
Quadro 17 - Fatores que favorecem ou que dificultam a prática docente de Geografia do Prof. Francisco José em Educação do Campo.....	216

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 - Comparativo do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Caxias-MA nos anos de 1991, 2000 e 2010.	44
Tabela 2 - Oferta das etapas e modalidades de ensino voltadas para o atendimento dos educandos camponeses da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA em 2013/2014.	45
Tabela 3 - Quantitativo de escolas (Zona Urbana e Zona Rural), alunos e docentes efetivos da Rede Municipal de Ensino em 2014.	46
Tabela 4 - Quantitativo e percentual de professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA efetivos e contratados por Classe/Nível.	47
Tabela 5 - Número de escolas da zona rural que funcionam da educação infantil, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em 2018.	50
Tabela 6 - Matrícula de educandos camponeses, distribuídos geográfica e desigualmente pelo 1º, 2º e 3º distritos da zona rural de Caxias-MA da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental regular e EJA no ano letivo de 2017 da rede municipal de ensino.	59
Tabela 7 - Quantitativo, distribuição geográfica e número de turmas/educandos camponeses dos anexos dos Centros de Ensino C.E. Thales Ribeiro; C.E. Odolfo Medeiros e C.E. Eugênio Barros na zona rural de Caxias em 2018.	125
Tabela 8 - Quantitativos de educandos camponeses que estudam em escolas de ensino médio na zona urbana de Caxias-MA: C.E. Cesar marques, C.E. Eugênio Barros, C.E. Odolfo Medeiros e Cesar Marques por localidades.	126
Tabela 9 - Demanda de educandos camponeses matriculados, nos 3 distritos da zona rural de Caxias-MA da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA no ano letivo de 2017 da rede municipal de ensino.	136
Tabela 10 - Maiores deficiências do município de Caxias-MA em relação a oferta da Educação do Campo.	139
Gráfico 1 - Forma como o município de Caxias-MA trata a questão da escolarização da população camponesa na Rede Municipal de Ensino.	141

LISTA DE SIGLAS

ACONERUQ	- Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão
AGERP	- Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e de Extensão Rural do Maranhão
AMECAMPQ	- Assessoria Municipal de Educação do Campo e Quilombola da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias
ASSEMA	- Associação de Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão
ATAR	- Associação Tocantina de Formação por Alternância e Desenvolvimento Rural
CME	- Conselho Municipal de Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFFA	- Centro Familiar de Formação por Alternância
CFRs	- Casas Familiares Rurais
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCPJ	- Central de Custódia de Presos de Justiça de Caxias
CESC	- Centro de Estudos Superiores de Caxias
CREA-MA	- Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Maranhão
EBC	- Educação Básica do Campo
EAs	- Escolas de Assentamentos
EFAs	- Escolas Famílias Agrícolas
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FOFA	- Forças, as Oportunidades, as Fraquezas e as Ameaças
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	- Maranhão
MEC -	Ministério da Educação
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	- Movimento dos Sem Terra
NEJA	- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PA	- Projeto de Assentamento
PME	- Plano Municipal de Educação
PEE	- Plano Estadual de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação

PQA	- Paradigma da questão agrária
PCA	- Paradigma do capitalismo agrário
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEMETC	- Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias
SEMEDUC	- Secretaria Municipal de Educação de Caxias
STRAAFC	- Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Caxias
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
U.E.M.	- Unidade Escolar Municipal
U.I.M.	- Unidade Integrada Municipal

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
1 TRAÇANDO AS SENDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	31
1.1 Sendas meandranter percorridas.....	31
1.2 Cenário empírico da pesquisa.....	40
1.3 Interlocutores da pesquisa e critérios de escolha.....	66
1.4 Procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa.....	68
1.5 Organização, análise e interpretação dos dados	70
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO E MARANHENSE: conceito e trajetória	74
2.1 Papel da escola e do ensino de Geografia nos assentamentos rurais.....	96
2.1.1 Prática docente de Geografia em Educação do Campo: uma discussão necessária	106
2.1.2 Entrelaçando os termos discutidos: Educação do Campo, escola, prática docente, ensino de Geografia e assentamento rural	116
3 UMA LEITURA GEOGRÁFICA SOBRE O ASSENTAMENTO BUENOS AIRES NO ÂMBITO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO CAMPONESA DO MUNICÍPIO DE CAXIAS-MA	120
3.1 Um olhar geográfico sobre o processo de escolarização da população camponesa na Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA: Quando o rural e o urbano encontram-se na escola.....	120
3.2 A origem do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA: Da Escola “Té logo” às Escolas Municipais Cristino Gonçalves e Apolônio Facundes de Sousa	142
4 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDA NA ESCOLA APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA DO ASSENTAMENTO BUENOS AIRES, CAXIAS-MA	164
4.1 Processo de Inferência e Sistematização dos Núcleos de Significação.....	165
4.2 Análise dos núcleos de significação	176
4.2.1 O ser professor de Geografia em assentamento rural como uma atividade focada na qualidade do trabalho docente e da aprendizagem discente significativa e transformadora	177
4.2.2 Saberes docentes consolidados e não consolidados, o exercício da docência e o ser professor de Geografia no âmbito da fase inicial do ciclo de vida profissional	183
4.2.3 As aulas de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa: momentos indissociáveis entre a experiência vivida, saberes cotidianos e os saberes escolares do docente e dos discentes	188
4.2.4 Prática Docente de Geografia em Educação do Campo como práxis, fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos	195
4.2.5 O papel da escola e da prática docente de Geografia na formação dos educandos camponeses: Uma apreensão dos sentidos e significados.....	219
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “É sempre importante retomar, sem perder a possibilidade de acolher o novo”	228
REFERÊNCIAS	235
APÊNDICES	253
ANEXOS	268

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Nenhum trabalho pode ser concluído na solidão” (MICHEL BEAUD, 2014, p. 7).

A luta pela garantia do direito a escolarização da população camponesa, está intimamente vinculada a luta pela terra, a história de vida e de luta dos camponeses, configurando como expressões vivas do sentido e do significado da luta pela terra, pela educação e equidade social nos assentamentos rurais. Isso porque, na contemporaneidade, o campesinato configura-se como produção familiar que resiste ao capitalismo.

Como desdobramento desse processo aliado a múltiplos outros fatores, a luta dos camponeses pelo direito a terra e a educação, possibilitou o desenvolvimento de um campo teórico que analisa o território camponês marcado por contradições, singularidades, avanços, retrocessos, lutas, conflitos e que se refaz e/ou se ressignifica cotidianamente.

Nesse contexto, destaca-se que a institucionalização da Educação do Campo como campo de pesquisa é um processo muito recente no cenário brasileiro, pois é a partir de 2003 em diante que ganha força e consolida-se oficialmente tal processo. São ofertadas em universidades estaduais e federais cursos de Graduação em Educação do Campo Licenciatura Plena, cursos de especialização em Educação do Campo (Lato Sensu) e cursos Stricto Sensu em nível de mestrado e doutorado acadêmico e profissional em Educação do Campo.

Paradoxalmente, a Educação do Campo configura-se também como área de disputa entre o Ministério da Educação (MEC), as empresas, as universidades e os movimentos sociais, os quais têm concepções distintas de Educação do Campo e do papel da escola do campo, como pode ser visto ao longo deste trabalho. Ademais, a institucionalização da Educação do Campo a medida que tem servido para fortalecê-la, também tem promovido o seu enfraquecimento. Isso porque, entre outros aspectos, as escolas e as instituições de ensino superior que ofertam cursos de Graduação e de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo, contrariando os documentos legais que dão sentido e base legal a Educação do Campo, infelizmente, com raríssimas exceções, insistem em urbanizar o campo, “[...] perpetuando e reproduzindo um modelo injusto e inadequado, porque desconsidera as peculiaridades da vida rural em toda sua exuberância e diversidade, [...]” (BARRADAS, 2013, p.83).

Assim sendo, as discussões em torno da educação ofertada no campo brasileiro, atualmente concebida e defendida como Educação do Campo e, como modalidade de ensino na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e em outros documentos legais como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2008; 2001;

2002), remetem ao problema da formação do professor-educador do campo e da escolarização da população camponesa, bem como ao modo que essa educação vem sendo realizada, nas diferentes disciplinas escolares, a exemplo da Geografia, pensada e ensinada no campo, lugar onde o educando camponês e sua família vivem e trabalham.

Compreende-se que essa educação deve ser voltada para o campo com a participação e emancipação do povo, vinculada à sua cultura, às suas necessidades e ao fortalecimento e valorização de sua identidade como sujeitos camponeses. O ensino da Geografia configura-se como uma das disciplinas imprescindível para e na produção do conhecimento social dos seres humanos, principalmente em se tratando dos educandos camponeses, bem como também de seus saberes e práticas escolares, que devem acompanhar a dinâmica espacial, da qual estes sujeitos participam, praticam, vivenciam e experienciam cotidianamente (MORAIS; MORAIS, 2016).

Nessa perspectiva, pesquisar prática docente em escolas do campo exige que se reflita sobre a escola pensada pelos movimentos sociais e a escola que não tem influência desses movimentos sociais e, isso buscou-se fazer ao longo deste trabalho. Isto posto, entende-se que a escola e a prática docente, têm sentidos e significados distintos para cada professor, já que todos nós somos seres sociohistóricos únicos e com personalidades únicas. Assim, com esta pesquisa em tela, intitulada “*Prática docente de Geografia em Educação do Campo na Escola Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do Município de Caxias-MA*”, considerando desde o início o cenário da Educação do Campo, da escola e da prática docente de Geografia em Caxias-MA, sob a lupa da Geografia Humana e das evidências empíricas, buscamos respostas ao seguinte problema de pesquisa: *Qual o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA?* Para operacionalizar respostas ao problema de pesquisa delineou-se as seguintes questões norteadoras:

- a) Que princípios o professor de Geografia e a Escola Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA seguem/constroem que dialogam com os princípios da Educação do Campo?
- b) Qual a Geografia que deve ser ensinada nas escolas do campo, a exemplo, da escola do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA?
- c) Como são ensinados os conteúdos geográficos na Escola Apolônio Facundes de Sousa e de que forma essas aulas têm contribuído na formação emancipadora e autônoma dos educandos camponeses do Assentamento Buenos Aires?
- d) Quais os fatores que favorecem ou dificultam a prática docente de Geografia em Educação

do Campo desenvolvida na escola do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA?

Essas e outras questões pertinentes podem e devem fazer parte dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Geografia ofertados nas universidades, nas redes públicas de ensino e nos ambientes escolares. Para tanto, de maneira ampla este trabalho, consiste em analisar o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA. Por entender ser necessário, um estudo desta natureza, para compreensão da prática docente de Geografia desenvolvida no Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA, por um professor que não é da Educação do Campo, bem como a contribuição de tal prática para formação emancipadora e autônoma dos seus educandos camponeses.

De igual modo, especificamente, buscou-se, verificar como o professor que não é da Educação do Campo, se percebe enquanto docente de Geografia, o que o move a trabalhar e permanecer atuando na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA; Caracterizar a prática docente de Geografia desenvolvida na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA e, por fim, identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento da prática do professor de Geografia em Educação do Campo na escola deste assentamento, bem como o sentido e o significado atribuído por ele ao papel da escola e da sua própria prática docente.

A esse respeito, é importante explicar que Educação Rural e Educação do Campo não configuram como sendo termos sinônimos, por isso, esclarecemos que a concepção de Educação do Campo que norteia este trabalho, distingue-se da concepção de Educação Rural. Isso porque, “[...] Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (FERNANDES, 2009, p. 52). Dessa forma, a Educação Rural caracteriza-se como sendo uma educação ideológica, reprodutora e domesticadora neoliberal enquanto a Educação do Campo consiste em uma educação libertadora e emancipatória construída com e para os camponeses.

Sob esta ótica, a Educação do Campo caracteriza-se entre outras coisas, como um projeto educativo que reafirma a relevância da ação educativa humanizadora, libertadora e inserção crítica dos sujeitos na sociedade. A Educação do Campo, somente poderá materializar-se mediante a transformação das circunstâncias sociais desumanizadoras e a partir do empoderamento dos povos do campo como sujeitos destas transformações (CALDART, 2004).

Em outros termos, a Educação do Campo, pode ser explicada da seguinte forma: “[...] uma educação que seja no e do campo. NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde

vive; DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2009, p.194-150).

Dessa maneira, ressalta-se que a docência na Educação Rural remonta ao período colonial no cenário brasileiro e, persiste aos dias atuais, embora sendo combatida pelos movimentos sociais que defendem uma Educação do Campo, um conceito, por sinal, muito recente, construído na década de 1990. Por isso mesmo, a docência na Educação do Campo é uma profissão também muito recente e que vem sendo construída desde a década de 1990, pelos(as) profissionais e sujeitos camponeses que nela atuam diretamente, pelas famílias, trabalhadores e educandos camponeses que a frequentam e pelos movimentos sociais e pelos/as estudiosos/as da área.

Pensando em todas essas questões, podemos constatar o quão é importante, problematizar o papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo nos assentamentos rurais brasileiros, a exemplo do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA. Para tanto, buscamos na literatura pertinente e, em pesquisas de mestrado e doutorado que abordam este tema e que trazem pontos para compor a discussão e reflexão dessa constatação.

Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se ainda, entre outras coisas, dada a compreensão de que abordar a prática docente exige, fundamentalmente, que se fale de sujeitos que possuem um ofício (ARROYO, 2000), o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas.

Isto posto, entende-se ainda que o conhecimento do professor é o resultado de uma relação entre a profissionalização e os saberes contextuais (PACHECO; FLORES, 2000, p. 47). Em outros termos, o que o professor conhece sobre si próprio, sobre os educandos, sobre os conteúdos e sobre o contexto não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo “contato com situações práticas, devidamente ponderadas e refletidas, ou seja, por uma metacognição orientada para o contexto escolar” (PACHECO; FLORES, 2000, p. 47).

Nessa perspectiva, compreende-se que a prática docente no contexto da sala de aula “[...] não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação” (CRUZ, 2007, p. 197).

A escolha por este tema deve-se, essencialmente, na origem camponesa do pesquisador,

filho de pais, neto e bisneto de avós e bisavós paternos e maternos lavradores, que, desde a infância até a pré-adolescência (1982-1991) juntamente com seus pais e 4 irmãos, viveu no campo, no povoado Centro do Adelino, município de Matões-MA, de propriedade do Senhor Eugênio de Sá Coutinho, um bom lugar de morar e conviver, porém lotado de contradições, contrastes e conflitos, convivendo com uma considerável produtividade agrícola em detrimento de uma total exploração dos camponeses, os quais se enquadravam em distintas modalidades de relações de trabalho; morador, meeiro, arrendatário, posseiro, com a presença, inclusive, do trabalho infantil e desprovidos dos serviços básicos: saúde, escola, água tratada e encanada, saneamento básico, energia elétrica, entre outros.

Na infância, a convivência com os camponeses proporcionou alegrias e revelou a outra face da moeda: a convivência com um estado de vida precária; diariamente tínhamos de puxar água em poço cacimbão que ficava léguas (quilômetros) de distância de nossa casa, era uma água barrenta, mas a única que tínhamos para beber e ser usada nos afazeres domésticos.

Em dezembro de 1991, meus pais resolveram vender os bens escassos que haviam conseguido acumular ao longo de 11 anos de casados, residindo como meeiros no Povoado Centro do Adelino, fruto de muito trabalho como lavradores, a exemplo da produção agrícola e da casa de farinha. Quando o caminhão chegou para transportar nossa mudança para o Bairro Vila Lobão na periferia da cidade de Caxias-MA, eis que um dos camponeses aproximou-se de meu pai e duramente disse-lhe: *“Océ é um louco, vai levar tua mulher e teus filhos para morrer de fome na cidade, não vá, fique, aqui é o teu lugar”*, meu pai serenamente de pronto, deu-lhe uma resposta segura que marcou-me até hoje *“– Não. O meu lugar e de minha família é em Caxias. Morrer de fome, vamos morrer se a gente continuar aqui. Vou porque não quero que meus filhos repitam a mesma vida dura que a mãe e o pai deles viveram aqui. La vamos dar a eles, o que ninguém vai tomar deles, a educação, eu não estudei, porque aqui não tinha escola e meu velho pai sempre dizia que estudar não levava à lugar nenhum, que eu devia aprender era labutar na roça, não falo mal de meu pai, ele não me deu estudos, mas ensinou a ser homem, eu sim, vou dar estudos aos meus filhos, para eles serem gente”*.

O caminhão seguiu viagem, e minhas lembranças dos anos vividos vinham a minha cabeça juntamente com um choro que me inundava por dentro, pois mesmo levando uma vida difícil, eu gostava de morar e viver no Povoado Centro do Adelino, doeu muito ir embora, mas sabia que era para o nosso bem. Lembrava da nossa casinha simples, construídas com barro, chão batido, madeira, talos e coberta de palhas de palmeiras de babaçu, da janela da cozinha, tinha um “giral” para lavar louças e de lá a gente via o nosso quintal, o canteiro com coentro, cebolinha e tomate, um banheiro de palha, onde tomávamos banho, um pequeno galinheiro, um

pequeno pomar com plantações de laranja, caju, manga, e de baixo de uma das mangueiras quebrávamos coco babaçu para fazer azeite ou fazer leite para usar no cozimento de carnes de animais de caças como tatu, peba, paca, cotia, entre outros, usando machado e cacete, e entre um coco quebrado e outro, encontrávamos gongos, os quais separávamos em uma vasilha, para no fim da tarde fritarmos e comermos com farinha branca, era uma delícia.

Lembranças outras, vieram também dos dias de farinhada que começava conosco colocando mandiocas e macaxeiras nos tanques com água para ficar de molho por alguns dias, para depois serem usadas como puba para fazer farinha de puba e para fazermos tapioca que servia para fazer beijus de coco e bolos assados no forno de barro e no forno da casa de farinha. A outra parte da mandioca, fazíamos uma festa, mulheres e homens, crianças, adolescentes, jovens e adultos camponeses sentavam-se na casa de farinha para descascar a mandioca para em seguida ser ralada no motor e servir para fazer farinha branca. À noite, após o jantar, à luz de lamparina e lampião e ao som de grilos e sapos, sentávamos em frente a nossa casa juntamente com as outras famílias camponesas para passar o tempo, jogando baralho, dominó, contando histórias de trancoso, até dar a hora para nos recolhermos para a labuta do dia seguinte.

Em março de 2003, simultaneamente, selei o laço matrimonial com minha então, noiva Ana Lúcia Pereira, fui aprovado no vestibular e comecei a cursar Graduação em Geografia Licenciatura Plena no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão/CESC/UEMA. Não foi fácil esse período, para me manter no CESC/UEMA cursando Geografia nos turnos vespertino/noturno, primeiro estava recém-casado tive que sair do emprego de Operador de Caixa de Supermercado, para suprir esse desfalque financeiro, fiz seletivo para alfabetizador de jovens e adultos no SESI/SENAI (2005/2006) e na Central de Custódia de Presos de Justiça de Caxias/CCPJ (2005/2008), e atuei como professor horista de Geografia no Colégio São Raimundo da Rede Privada de Ensino (2006/2008). Finalmente, coleei grau em 2008, quando os meus pais tiveram a alegria de ter o primeiro filho portador de um diploma de Curso Superior. No final deste mesmo ano, tomei a decisão pessoal de fazer concurso público e fui aprovado para o cargo de Professor de Geografia da zona rural do município de Matões-MA e, no dia 09 de março de 2009 tomei posse e recebi a portaria de nomeação para o cargo de professor efetivo de Geografia do Povoado Quilombola Mandacaru dos Pretos, município de Matões-MA. Ainda em 2009, buscando aperfeiçoar minha prática docente como educador do campo, cursei paralelamente, os Cursos de Especialização em Educação de Formadores de Professores/FACEMA, Especialização em Educação do Campo e de Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Maranhão. Além desses cursos de especialização lato sensu, fiz posteriormente mais 4 cursos de

especialização em: Psicologia da Educação/UEMA; Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA/IFMA; Atendimento Educacional Especializado/AEE/Dom Bosco; Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional/UEMA. De 2010 a 2012 atuei como docente de Geografia na Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires, na U.I.M. Renato Vilanova do Povoado Sossego e na U.I.M. Maria Marques Coura do Povoado Baú do município de Caxias-MA.

De 2013 a 2016 assumi a Coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/NEJA da Secretaria Municipal de Educação de Caxias/SEMEDUC e ao mesmo tempo assumi a responsabilidade pela formação continuada em serviço de professores da EJA de escolas da zona urbana e da zona rural dos municípios maranhenses de Caxias e de Matões. Como formador de professores das escolas municipais caxienses e matoenses, tive a oportunidade de dialogar com diversos professores da Educação Básica e conhecer um pouco mais, do modo de cada um, pensar, sentir e agir enquanto docentes. Além disso, pude suscitar questões pertinentes ao processo de formação desses professores e a ressignificação das suas práticas docentes. Nesse período (2013 à 2016), retornei ao Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão/CESC/UEMA como professor substituto do Departamento de História e Geografia, por também ser pedagogo, pude nesses 4 anos ministrar disciplinas específicas do Curso de Geografia quanto disciplinas pedagógicas, como Organização do Espaço Mundial; Prática de ensino e Cartografia Escolar; Estágio Curricular Supervisionado; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia; Organização e Funcionamento da Educação Básica; Fundamentos da Educação; Planejamento e Avaliação da Aprendizagem, Política Educacional Brasileira, entre outras. No CESC/UEMA, em relevo, evidencio a relevância de ter sido professor de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Foi uma oportunidade ímpar, pois pude refletir criticamente não apenas a respeito da maneira como se forma um professor, no Curso de Licenciatura Plena em Geografia, em História ou em Pedagogia, para o exercício da docência na Educação Básica, mas igualmente, pude refletir sobre muitas situações ou contextos situacionais que ocorrerem em sala de aula. É dessa história que advém o desejo primeiro de pesquisar a escolarização de camponeses, a partir da análise do papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida no Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA.

As minhas vivências como camponês durante os meus primeiros 10 anos de vida e experiências adquiridas no decorrer da minha formação acadêmica, do meu exercício profissional docente e do meu processo de escolarização como estudante da educação básica

me possibilitou vivenciar diferentes práticas docentes de Geografia em escolas públicas tanto da zona urbana quanto da zona rural, permitiram a escolha deste objeto de estudo que ora se desenha. Desse modo, julga-se que em se tratando de um estudo sobre prática docente de Geografia em Educação do Campo, o tema já mostra por si só, sua relevância para a sociedade, para universidade, para o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) de Geografia/PPGGEO/UFPI, pois é o primeiro desta temática no âmbito do PPGGEO/UFPI, para a ciência geográfica, particularmente para sua subárea a Geografia Humana e, sobretudo para este professor-pesquisador. Além do mais, o tema deste trabalho é relevante, pois trata de uma temática presente nas discussões da educação brasileira e pouco abordado nos estudos no âmbito das pesquisas voltadas para o ensino da Geografia. Relaciona-se com as abordagens atuais de currículo e formação de professores, colocados em pauta no cenário brasileiro com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, bem como, para o Ensino Médio. É relevante do ponto de vista disciplinar, pois aborda o fazer docente em Geografia no contexto da Educação do Campo. Essa abordagem carece de pesquisas que evidenciem as suas peculiaridades e possam subsidiar a formação de professores para essa modalidade de ensino.

Nessa direção, optou-se por seguir os parâmetros da metodologia qualitativa de investigação, os quais nortearam todas as etapas do nosso trabalho junto a escola e ao professor de Geografia investigado, percurso esse que será detalhado na seção 1. Isto posto, com exceção destas considerações iniciais (introdução) e das considerações finais, esta dissertação encontra-se estruturada em quatro (4) Seções.

Na Seção 1 - **Traçando sendas teórico-metodológicas da pesquisa**, são apresentadas as sendas meandantes percorridas para escolha da pesquisa qualitativa e do método materialismo histórico e dialético; caracteriza-se o cenário empírico, o(s) interlocutor(es) da pesquisa e critérios de escolha; são descritos os procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa e a forma adotada para organização, análise e discussão dos dados.

Na Seção 2 - **Educação do Campo no cenário educacional brasileiro e maranhense: conceito e trajetória**, discute com base em um referencial teórico e documental sólidos sobre Educação do Campo no Brasil e no Estado do Maranhão, destacando seus conceitos, marco histórico, legal e princípios. Além disso, são tecidas, considerações a respeito da concepção e do papel da escola e do ensino de Geografia na contemporaneidade no âmbito do processo de escolarização da população camponesa vinculados aos assentamentos rurais no Brasil. Posteriormente, faz-se uma discussão teórica-conceitual sobre prática docente de Geografia em Educação do Campo. Por fim, faz-se um entrelaçamento entre os termos Educação do Campo,

escola, prática docente, ensino de Geografia e assentamento rural.

A Seção 3 - **Uma leitura geográfica sobre o Assentamento Buenos Aires no âmbito do processo de escolarização da população camponesa do município de Caxias-MA**, apresenta um olhar geográfico sobre o processo de escolarização da população camponesa na Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA, destacando que neste município o rural e o urbano encontram-se na escola. Finaliza-se discutindo a origem do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA, tendo como pano de fundo a luta pela terra e pela educação, marcada pela trajetória da Escola “Té logo” às Escolas Municipais Cristino Gonçalves e Apolônio Facundes de Sousa aos dias atuais.

A Seção 4 - **Análise da prática docente de Geografia desenvolvida na Escola Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires, Caxias-MA** é constituída pela análise qualitativa dos dados recolhidos com as entrevistas realizadas com o Prof. Francisco José (nome fictício) e com as observações participantes feitas de suas aulas de Geografia no 1º semestre de 2017 e 2018, respectivamente. Nessa direção, são apresentados os resultados da pesquisa sobre o papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na Unidade Integrada Municipal Antônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA, bem como os sentidos e os significados produzidos por um professor de Geografia acerca do papel da escola e de sua própria prática docente realizada no assentamento supracitado. Para tanto, embasando-se em Aguiar e Ozella (2013; 2006), foram inferidos e sistematizados cinco (5) núcleos de significação, reveladores do modo de pensar, sentir e agir desse professor, interlocutor desta pesquisa, no movimento dialético de sua atividade docente. Essa Seção, está subdividida em duas partes. A primeira parte, apresenta a maneira como se deu a inferência e a sistematização dos cinco (5) núcleos de significação: 1) O ser professor de Geografia em assentamento rural como uma atividade humana focada na qualidade do trabalho docente e da aprendizagem discente significativa, emancipadora e transformadora; 2) Saberes docentes consolidados e não consolidados, o exercício da docência e o ser professor de Geografia no âmbito da fase inicial do ciclo de vida profissional; 3) As aulas de Geografia: momentos indissociáveis entre a experiência vivida, saberes cotidianos e os saberes escolares do docente e dos discentes; 4) Prática docente de Geografia em Educação do Campo como práxis, fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos; 5) O papel da escola e da prática docente de Geografia na formação dos educandos camponeses: Uma apreensão dos sentidos e significados. A segunda parte, trata da análise propriamente dita dos 5 núcleos de significação organizados a partir das entrevistas realizadas com o Prof. Francisco José, interlocutor pesquisado.

Por fim, apresentamos as considerações finais da presente pesquisa, destacando pontos relevantes e questionamentos que julgamos pertinentes para futuros estudos.

1 TRAÇANDO AS SENDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar” (ANTONIO MACHADO, poeta espanhol).

“Não, eu não tenho um caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar” (THIAGO DE MELLO, 1985, p. 19).

“Se a caminhada está difícil, é porque você está no caminho certo” (AUTOR DESCONHECIDO).

As epígrafes que abrem esta primeira seção, traduzem a sua razão de ser, pois a ciência geográfica atinente as pesquisas que precisa realizar para dar conta de estudar e/ou compreender a complexidade do espaço geográfico, vem sendo marcada principalmente no tocante a metodologia, ao método e as técnicas utilizadas nas pesquisas, por dificuldades e dilemas, enfrentados cotidianamente pelos geógrafos (bacharéis e licenciados). Estudos apontam na direção de que o obstáculo em encontrar um método e técnicas para a Geografia Humana é ao mesmo tempo, um desafio e um dilema, que precisam ser superados, muito embora, os profissionais da Geografia tenham a liberdade para escolher seu aporte teórico-metodológico, as técnicas e os materiais que julgarem mais adequados para sua investigação (ALVES, 2008; MORIN, 2005; GEERTZ, 1989; FEYERABEND, 1977; GEORGE, 1972). Entretanto, com base em um aporte teórico sólido, buscou-se demarcar cientificamente a senda teórico-metodológica com vista a produção desta dissertação. Para tanto, apoiou-se em Minayo (2004; 2000); Spósito (2004); Valverde (2006); Marafon et al. (2013) e Aguir e Ozella (2013; 2006), dentre outros, para construção do percurso metodológico desta pesquisa, o qual é apresentado nesta seção com a devida justificativa cabível acerca da escolha metodológica. Para tanto, apresenta-se a seguir, as sendas meandantes percorridas.

1.1 Sendas meandantes percorridas

Nosso interesse, muito embora, considerando as idas e vindas, tem sido desde o início, o de estudar a questão da prática docente de Geografia em Educação do Campo, buscando, analisar o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA.

Isso porque, um estudo desta natureza, é necessário para compreensão da prática docente de Geografia desenvolvida no Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA, por um professor que não é da Educação do Campo, bem como a contribuição de tal prática e da escola como um todo para e na formação emancipadora e autônoma dos seus educandos

camponeses, de forma que o conhecimento geográfico, seja trabalhado como processo e, deste modo, contribua para a formação humana integral na perspectiva da emancipação intelectual, social e política dos educandos camponeses, favorecendo o exercício da cidadania, a melhoria da qualidade de ensino e o direito de apreender daqueles que estão sob a responsabilidade dos professores: os educandos camponeses.

Contudo, sem nenhuma pretensão de esgotar a temática nem de ter a resposta definitiva, após várias idas ao campo lócus da pesquisa e, com base nos aspectos revelados na realidade empírica, reconheceu-se a necessidade de se estabelecer o tipo de pesquisa, a abordagem e o método para definição dos passos metodológicos perseguidos para produção deste trabalho científico, que ora se desenha, calcada na Geografia Humana. Optou-se fazer desta forma, por entender que “O método só pode se construir durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois, no momento em que o termo transforma-se em um novo ponto de partida, desta vez dotado de método [...]” (MORIN, 2005, p. 36).

Desse modo, o método neste trabalho é entendido “[...], para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300-301).

A luz desse entendimento, deixamos claro que análise do discurso do professor de Geografia, interlocutor dessa pesquisa, pautou-se em uma perspectiva que tem no empírico seu ponto de partida, mas não seu fim, pois estávamos desde o início cientes de que é extremamente essencial irmos para além das aparências, da mera descrição dos fatos, sendo preciso buscar a explicação do processo de constituição do objeto estudado, estudá-lo em seu processo histórico, pois é impossível construir um método alheio a uma concepção de homem (AGUIAR; OZELLA, 2013). Dessa forma, neste trabalho:

[...], falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Nesse sentido, ciente das possibilidades e limites do método materialismo histórico e dialético, esta pesquisa, tendeu-se a fazer parte da abordagem qualitativa. A escolha por esse

método, neste estudo geográfico, justifica-se, porque “[...] o método materialista histórico dialético permite compreender o campo enquanto local e território de vida, não somente destinado ao monocultivo e ao agronegócio de modo geral [...]” (ROSSI, 2014, p. 240). Entretanto, explicitamos claramente que a dialética concebida neste trabalho é distinta daquela discutida pelos gregos ou pelos idealistas, pois:

[...]. Dada à amplitude e complexidade que envolve este tema e que não é o foco central deste texto, temos a necessidade de explicitar nosso entendimento sobre o assunto já que desenvolvemos um debate sobre o materialismo histórico dialético na perspectiva marxista e, desse modo, podemos refletir sobre as práticas e reflexões presentes na raiz da educação do campo, enquanto uma educação da classe trabalhadora que vai além do destino encarado como certo, finito e acabado [...] (ROSSI, 2014, p. 250).

Por outro lado, com vista reforçar este entendimento, registra-se que “[...] é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire status filosófico (o materialismo dialético) e científico (materialismo histórico)” (GADOTTI, 1995, p. 19).

Esta escolha metodológica, deve-se ainda, ao fato de que comungamos do entendimento de Pontuschka (1999a) quando assevera que o método materialismo histórico e dialético, por ser revolucionário, é capaz de questionar a realidade. E no processo de ensino-aprendizagem de Geografia pode possibilitar a produção de conceitos de forma conjunta, professores e alunos, partindo da realidade do sujeito-estudante camponês. A esse respeito, esta autora explica que somente o materialismo histórico e dialético:

[...] por ser inquietante, poderia colocar em xeque a realidade presente e a que seria herdada pelas futuras gerações e refletir sobre qual o futuro que queremos. Através desse método, não se transmitia o conceito ao aluno, a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito seria construído. (PONTUSCHKA, 1999a, p. 129).

Além do mais, a escolha pelo método materialismo histórico e dialético neste trabalho, deve-se ao fato de que também:

[...], diferentemente dos demais métodos, o método dialético traz consigo a recuperação de um espaço crítico que a geografia precisa ter. Portanto, esta geografia que se incorpora à dialética é uma geografia essencialmente crítica. Sendo que, através da crítica, é que se produz e reproduz uma ciência viva. Pois ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é droga. (OLIVEIRA, 1994, p. 140).

Ademais, em se tratando de métodos de pesquisa científica voltada para a Educação do Campo, indiscutivelmente, o Construtivismo Sociointeracionista ou abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 2003a; 2003b), a Pedagogia Libertadora Freireana e a Pedagogia do Movimento, assim como a Geografia Crítica, incorporam o materialismo histórico e dialético marxista que prima pela ideia de movimento, dinâmica e contradição no processo, concebe o indivíduo como ativo, sujeito do processo de produção do conhecimento, a exemplo dos educandos camponeses. Contudo, deve-se esclarecer que:

A defesa do casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo não significa a retomada unilateral do que se fez nos anos oitenta e noventa a partir da categoria marxista Formação Econômica e Social. Isso seria defender o produto, ou seja, o seu resultado. O que está em discussão é o meio, isto é, o método. Tanto o Construtivismo quanto o materialismo histórico incorporam a ideia de processo, ou seja, de movimento, dinâmica e contradição. Logo não podemos pensar que a ação da Geografia Crítica Escolar no presente seja a mesma daquele momento de surgimento, pois as condições históricas do presente estão completamente diferenciadas (STRAFORINI, 2004, p. 73).

Isso, implica dizer que esta é uma experiência distinta daquela ocorrida na década de 1980, quando a Geografia Crítica tentou sem êxito materializar-se na escola, sendo ofuscada pela Educação Tradicional, porque:

[...], nessa fase, incorporou-se apenas a categoria marxista “Formação Econômica e Social” ao conteúdo de geografia. Ou seja, apenas os conteúdos se tornaram críticos, mas o aluno continuava passivo no processo, apenas memorizando conceitos fragmentados e, por isso, não ocorrem mudanças efetivas. Não houve, então, uma relação entre o conteúdo estudado e a realidade do aluno (CAMACHO, 2008, p. 247).

Contudo, ressalta-se que, com o “[...] Construtivismo, enquanto uma concepção teórica de aprendizagem, que também é dialética, foi criada as condições para se implantar a Geografia Crítica na Educação Básica” (CAMACHO, 2008, p. 245). Esse fato, Straforini (2004), caracteriza como sendo o “casamento” entre Geografia Crítica e Ensino Construtivista, bem como “[...] a isso acrescentamos à Pedagogia emancipatória Freireana e a Pedagogia do Movimento” (CAMACHO, 2008, p. 245). Dito de outra maneira:

[...] acrescentamos às análises de Straforini a Pedagogia Freireana e a Pedagogia do Movimento, pois entendemos que o Construtivismo, mesmo aquele Vigotskiano, não tem a conscientização política como parte inerente do processo de ensino e não trabalha as especificidades do campo. Por meio

dessa junção na análise entendemos estar dando a nossa contribuição no avanço da proposta educativa emancipatória (CAMACHO, 2008, p. 246).

Esse casamento teórico-metodológico, justifica-se porque:

[...], no nosso entender, são concepções teórico-metodológicas que podem dialogar para a construção de um ensino emancipatório. Este “casamento” possibilita a formação de cidadãos críticos e participativos, visto que há possibilidade dos alunos construírem seu conhecimento com autonomia e reflexão crítica a partir da realidade em que estão inseridos, se transformando em sujeitos ativos para a transformação da sociedade. No entanto, essa relação ainda está por ser construída porque temos muitos resquícios do positivismo na educação e no ensino da geografia (CAMACHO, 2008, p. 245).

Sobre isso, no entanto, deve-se esclarecer que:

[...] o Construtivismo é uma concepção psicogenética ou psicopedagógica que trata apenas de como ocorre o processo de construção do conhecimento humano, não tratando, portanto, das relações de poder e ideológicas que envolvem a sociedade e a educação formal. Por isso, não substitui a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que concebe a construção do conhecimento de maneira construtivista/dialógica, mas trata, também, a educação como processo de libertação/humanização/emancipação, relacionando assim educação e sociedade. Portanto, Paulo Freire avança com relação às concepções construtivistas quando insere como parte inerente do processo educativo a conscientização política e a desmistificação da neutralidade. Todavia, é clara a possibilidade de diálogo entre essas concepções teórico-metodológicas, não havendo contradição como ocorria na Educação Tradicional/Positivista (CAMACHO, 2008, p. 246).

Aliado a escolha do método supracitado, adotou-se a abordagem qualitativa como perspectiva desta pesquisa porque, conforme Minayo (2004, p. 21), “[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Para Minayo (2004), caracteriza-se como pesquisas qualitativas aquelas que são capazes de incorporar o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto em seu advento quanto em sua transformação como construções humanas significativas. No dizer de Lüdke e André (1986, p. 13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A abordagem qualitativa aprofunda-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não quantificável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2004, p. 22). Não se trata simplesmente de rejeitar ou desprezar o dado numérico

quantitativo, mas de entendê-lo como suporte e apoio, e não, como determinante para a explicação e compreensão dos fenômenos e processos. Dentro da perspectiva da abordagem qualitativa, optamos por um estudo de natureza descritiva e explicativa, o qual, segundo Richardson (1999, p. 71), “representa um nível de análise que permite identificar as características dos fenômenos”.

Assim, a senda metodológica escolhida nos apresentou inúmeras possibilidades, inclusive a de lançar mão de métodos distintos. Contudo, compreende-se que “a pesquisa científica deve ser norteada por um método, um caminho a seguir, procurando-se as distintas concepções, não se encerrando numa única” (FEYERABEND, 1977, p. 29-33), pois a ciência é processual, dinâmica, provisória, questionável, um devir. Em síntese, Feyerabend (1977, p. 17-26) sugere “conhecermos os vários métodos, mas escolher um caminho”. Esse entendimento nos fez refletir sobre o fato de que “o ecletismo é uma auto-frustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas e, é necessário escolher” (GEERTZ, 1989, p. 15). Comungando desse entendimento, demarcamos cientificamente este trabalho sem perder de vista a cultura e os saberes locais e que o senso comum, “é ele próprio uma forma válida de conhecimento” (DEMO, 1985, p. 31).

Neste ínterim, ao optarmos pela interpretação geográfica à luz do método materialismo histórico e dialético agregamos teoria e prática no conhecimento de nosso objeto de pesquisa, pois:

[...] o materialismo histórico dialético torna-se uma importante ferramenta para transformar a realidade sob outras bases, sem a exploração humana, como se propõem a desenvolver os que lutam por terra e demais direitos no campo. Nosso esforço com este debate, dito de outro modo, não é forçar um “encaixe” deste método na reflexão da educação do campo, interpretando esta com movimentos nítidos, claros e bem controlados. A opção em apresentar tal proposição nesta parte da tese está em expor nosso entendimento sobre esse método, à luz de toda argumentação estruturada e desenvolvida até este ponto para que, assim, possamos compreender as potencialidades de pesquisa e de entendimento no vínculo da questão social em sentido amplo com a luta dos povos camponeses, numa premissa de transformação do real, tendo a prática educativa um papel central nesta tarefa histórica em construção (ROSSI, 2014, p. 250-251).

Nessa intencionalidade, registra-se que o trabalho de campo foi, essencial a essa produção para confrontar a entrevista semiestruturada do professor de Geografia interlocutor desta pesquisa com os aspectos registrados no diário de campo quando da realização de observação participante, porque entendemos que:

O instrumento mais importante que o geógrafo leva para o campo é o próprio cérebro. Lá, ele não se limita a olhar, pois que assim o fazem todos os que viajam: turistas, viajantes. O geógrafo precisa ver, que significa olhar, associado ao ato inteligente de refletir; observar, enfim (VALVERDE, 2006, p. 7).

Esse exercício ou encaminhamentos recomendados por Valverde (2006), foi seguido em diversos momentos no campo de pesquisa para realização de entrevistas, observações, registros fotográficos e escrito, seja no Assentamento Buenos Aires, seja na escola Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa para observação participante do cotidiano e dos aspectos do ambiente escolar, inclusive as observações de aulas do professor de Geografia, sempre na intenção de analisar o papel da escola e da prática docente de Geografia desenvolvida neste assentamento. Por isso, a opção por desenvolver uma pesquisa qualitativa, tendo como método de interpretação dos dados, o materialismo histórico e dialético, visto que:

As pesquisas de natureza qualitativa surgem menos como opositoras às pesquisas empíricas que como uma outra possibilidade de investigação. Nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando unicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa “compreensão”, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas (SANTOS; SANTOS, 2010, p. 42).

Além do mais, é mister destacar alguns dos elementos mais citados na literatura corrente para tipificar a pesquisa qualitativa, visto que:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: isso significa que a investigação de natureza qualitativa exige o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo analisada. [...]. As pessoas, os gestos, a cultura, as palavras estudadas e outros elementos igualmente relevantes devem ser considerados frente ao contexto de que fazem parte. [...].
- b) a pesquisa qualitativa é descritiva: nesse tipo de pesquisa, os dados coletados são ricos em descrição de pessoas, situações, fatos históricos, comportamentos, atitudes etc. O material coletado normalmente inclui

transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...].

[...].

- d) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa: na pesquisa qualitativa, o significado que os indivíduos atribuem às coisas e à sua própria vida é foco de atenção especial do pesquisador. Busca-se compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Assim, a maneira como os indivíduos encaram as questões que estão sendo focalizadas assume grande importância na análise qualitativa.
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: em estudos de cunho qualitativo, o pesquisador não parte de hipóteses estabelecidas a priori, ou seja, não se preocupa em buscar evidências que comprovem ou neguem suposições iniciais. Pelo contrário, tudo começa com questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação (TRIVIÑOS, 2006, p. 128).

O autor explica que como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes atribui, e como elas são produtos de uma visão subjetiva, evita-se qualquer expressão quantitativa, numérica, ou seja, todo tipo de mensuração. Isto significa que a interpretação dos resultados deve se basear na percepção de um fenômeno inserido em determinado contexto. Dentre as técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas, pode-se destacar a entrevista semiestruturada e a observação participante, as quais foram utilizadas e exploradas na produção deste trabalho.

No campo da Geografia Crítica, o uso da pesquisa qualitativa é viável porque tem como [...] identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p. 25). Justifica-se ainda pelo fato de que:

As reflexões teóricas metodológicas se fazem presentes na geografia, visto que nós, pesquisadores, temos o objetivo de aprimorar nossos conhecimentos e superar os desafios que nos são lançados. Quando optamos pelos estudos qualitativos, estamos lidando com uma dupla obrigação: em primeiro lugar, com nossos compromissos de pesquisa; e, em segundo, com as pessoas pesquisadas. Estas deixam de ser meramente “objetos de pesquisa” para ser protagonistas de nossos estudos, “sujeitos da pesquisa” que interagem e dão voz (SOUZA, 2013, p. 63).

Endossando esse entendimento sobre o que caracteriza uma pesquisa qualitativa, enfatiza-se o fato de que, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, isso se deve por que o “[...] interesse do pesquisador ao investigar um determinado problema é principalmente o de verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas

interações cotidianas” (LUDKE; ANDRÉ, 2001, p. 12).

Destarte que ao estabelecer um paralelo entre as afinidades políticas com as tensões teórico-metodológicas que demarcam as pesquisas acadêmicas e científicas, Louro (2007) e Grossi (1992), afirmam em seus escritos, que o modo como pesquisamos, como conhecemos e como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas, políticas e afetivas. Concordo com as duas pesquisadoras, pois pesquiso, o papel da escola e da prática docente em Educação do Campo de um professor de Geografia, porque estive inserido durante muitos anos e continuo na militância e no trabalho da e com a Educação do e no Campo e isso ofereceu importante contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e para a ampliação do entendimento de questões centrais do trabalho.

Desse modo, este trabalho tem como um dos princípios básicos, a consideração do professor Francisco José (nome fictício) de Geografia da Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA, como sujeito protagonista de sua ação docente e não como mero executor de atividades ou técnicas em sala de aula. Isto se deve por entender que:

[...]. Ao se definir o professor como produtor de conhecimento que é, julga-se necessário refletir como ele se (re) apropria de conhecimento que permita reconstruir continuamente a sua prática docente. Isso vai supor, sem dúvida, uma alteração na forma como é organizado o trabalho pedagógico na escola hoje, que tende a desvalorizar o saber do professor e que o priva de uma reflexão crítica sobre a ação escolar como um todo e sobre a sua ação em particular. Reconhece-se, desse modo, que a mudança não pode ficar só no nível do professor, mas deve se estender à unidade escolar como um todo (ANDRÉ, 1995, p. 107).

Consciente disso, reconheço que, muito embora, a produção final deste trabalho não se deu solitariamente, entretanto, considero como gênese desta pesquisa o exercício solitário de reflexões, de minha prática docente como professor de escolas localizadas em assentamento rural e em comunidade quilombola e de ações pedagógicas, por estar a priori vinculado intimamente, nos últimos cinco (5) anos com as atividades que desde 2013 vinha desenvolvendo como coordenador e formador em serviço de professores nas Redes Municipais de Ensino de Caxias-MA e Matões-MA e, posteriormente, por me permitir a problematizar uma prática docente de Geografia no âmbito da Educação do Campo. Contudo, nas sendas percorridas ou nos meandros desta pesquisa, em hipótese alguma, desconsidero as sugestões de leituras, os diálogos, as orientações, encaminhamentos que obtive de outras pessoas na realização deste trabalho e, não foram poucas, mas cada um, ao seu modo, foi incorporado a minha escrita,

encontrando-os diluídos ao longo desta dissertação. Isto posto, entendo que a produção desta dissertação, assim como de todo trabalho científico é fruto de escolhas. A escrita desta dissertação, seguramente, configura-se como o resultado de escolhas que fui cotidianamente tecendo aqui e acolá, não importando o ambiente em que estava presente, se fazia algum sentido ou apresentava alguma correlação com a temática, caneta e papel na mão, era registro certo e, reflete consideravelmente, o percurso de minha formação acadêmico-profissional e sobretudo, a história de minha vida.

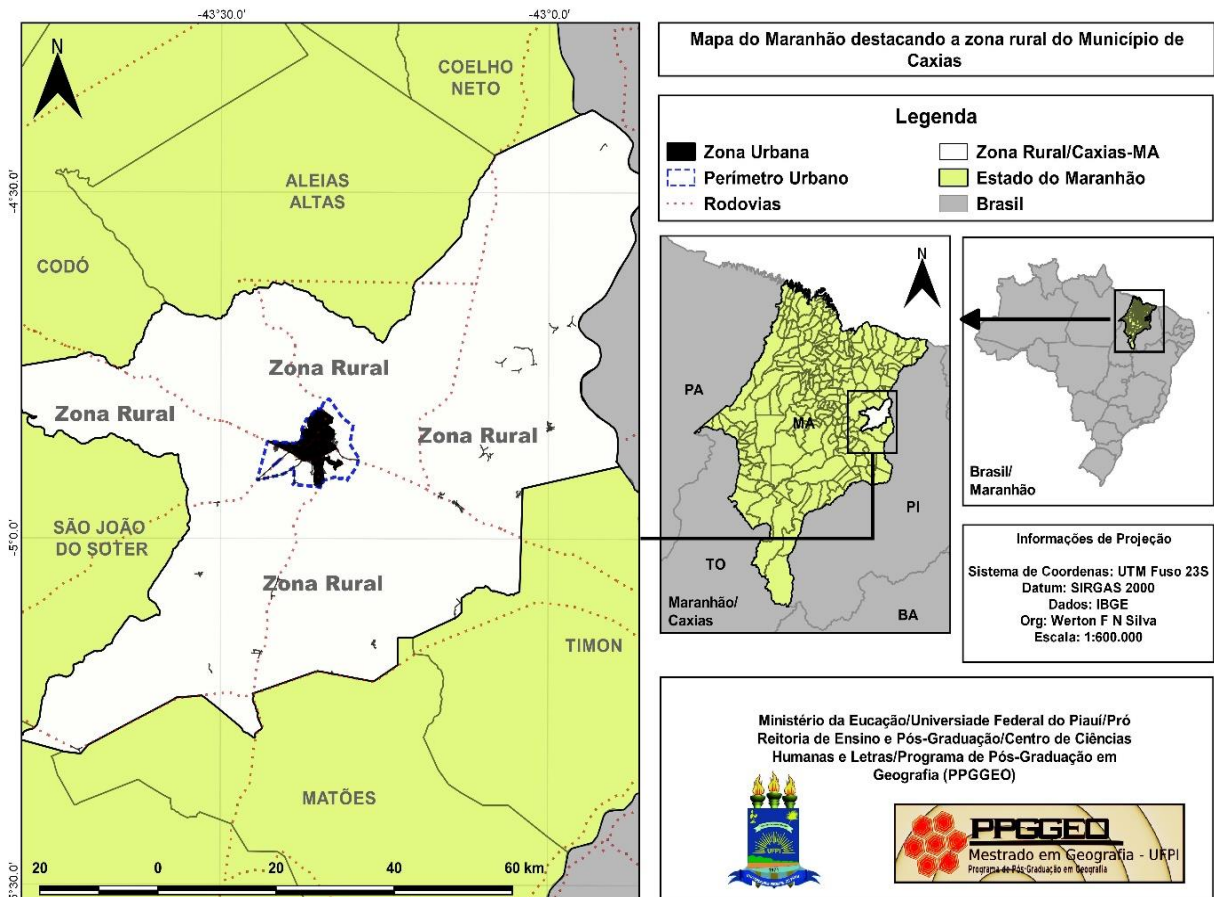
Problematizar ou melhor, perguntar, como meu orientador Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos, corriqueiramente ao longo dos nossos encontros de orientação, após ler a escrita das seções que iriam compor esta dissertação, olhava-me firmemente e, exclamava “como você gosta de perguntar, fazer questionamentos!”. E eu lhe respondia tranquilamente, as questões que faço ao escrever têm uma razão de ser, elas me fazem pensar, refletir e visualizar melhor os cenários ou os contextos situacionais que ora escrevo a respeito ou estou envolvido. E não foram poucos os questionamentos levantados até chegar naquele que configuraria como o problema científico de nossa pesquisa, saber: *qual o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA?* Assim entre idas e vindas ao campo lócus da pesquisa, escrita e reescrita, continuava a saga de leitura e fichamento em diversos contextos implícitos e explícitos, parafraseando Michel Certeau (1994), “como uma “operação de caça”, na tentativa consciente e intencional de dirimir as dúvidas e traçar as sendas percorridas, mas sem jamais esquecer os meandros teórico-metodológicos marcantes e que também serviram para produção deste estudo.

1.2 Cenário empírico da pesquisa

A área geográfica de estudo deste trabalho se deu no município de Caxias-MA, mais especificamente, na Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Rural Buenos Aires, por isso, julga-se necessário tecer algumas considerações a respeito deste município, com vista a contextualização da sua política municipal de educação voltada para a população camponesa. Situado na macrorregião Leste Maranhense, na microrregião de Caxias. Esse município possui tradições históricas, políticas, culturais, educacionais e literárias importante no Maranhão e, apresenta uma população estimada, pelo IBGE (2017) em 162.657 habitantes e, população no último Censo (IBGE, 2010) de 155.129 habitantes, distribuída espacial e desigualmente, em uma área territorial de 5.196,769 km², sendo 118.518 (76,4%) habitantes residentes na zona urbana e 36.610 (23,6%) habitantes

residentes na zona rural do município (Figura 1), tendo uma densidade demográfica de 30,12 hab/km².

Figura 1 - Mapa do Maranhão destacando a zona rural do Município de Caxias.



Fonte: IBGE (2015). Software Livre Qgis. Organização: SILVA, W. F. N. (2018).

Como o foco central deste trabalho é o papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo, destaca-se que esses 36.610 caxienses que compõem a população rural deste município, conforme dados coletados na Agência do IBGE/Caxias (2018), no Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Caxias (STRAAFC), na Secretaria Municipal de Agricultura, Pesca e Abastecimento e na Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), residem em 800 povoados ou comunidades rurais, distribuídos nos três distritos da zona rural do município de Caxias. Destes, 35 são projetos de assentamentos rurais (PA's), dos quais apenas o Jenipapo (1º Distrito) e a Solenidade (3º Distrito), são os únicos que possuem a titulação da terra que lhes conferem o título de comunidades remanescentes de quilombolas, no entanto, 14 assentamentos estão lutando também pelo reconhecimento de comunidades quilombolas, são eles: Gameleira, Trabalhosa, Jabuti, Olho D'Água do Raposo, Usina Velha, Nazaré do Bruno, Mocambo,

Mimoso, Lagoa dos Pretos, Cana Brava das Moças, Santa Cruz, Sítio Bem Fica, Zinga, Engenho D'água (Quadro 1).

Quadro 1 - Projetos de Assentamentos (PA's) e Assentamentos Quilombolas (AQ) do Município de Caxias-MA.

Ord.	Tipo de Assentamento	Nome do Assentamento	Localização/Distrito	Observações
1	Projetos de Assentamentos (PA's)	Buenos Aires	1º Distrito	*14 Assentamentos estão lutando pelo reconhecimento e recebimento do título de comunidades quilombolas
2		Caxirimbu	1º Distrito	
3		Cana Brava das Moças*	1º Distrito	
4		Engenho D'Água*	2º Distrito	
5		Gameleira*	1º Distrito	
6		Jabutí*	1º Distrito	
7		Lagoa dos Pretos *	2º Distrito	
8		Lavras*	1º Distrito	
9		Mimoso*	2º Distrito	
10		Conceição/Mocambo*	2º Distrito	
11		Nazaré do Bruno*	2º Distrito	
12		Olho D'Água do Raposo*	1º Distrito	
13		Santa Cruz*	1º Distrito	
14		Trabalhosa*	1º Distrito	
15		Usina Velha*	2º Distrito	
16		Zinga*	2º Distrito	
17		São Pedro/Boa Vista	1º Distrito	
18		Centro da Santa Rita	1º Distrito	
19		Água Preta	2º Distrito	
20		São Manoel	1º Distrito	
21		Porto do Paiol	1º Distrito	
22		Sítio Bem Fica*	2º Distrito	
23		Rodagem	2º Distrito	
24		Alecrim	2º Distrito	
25		Cajueiro*	1º Distrito	
26		Santo Antônio	2º Distrito	
27		Barro Vermelho	2º Distrito	
28		Chapada	3º Distrito	
29		Cabeceira de São Pedro	3º Distrito	
30		Assentamentos Quilombolas (A) e que possuem título da terra, reconhecidas como comunidades remanescentes e quilombolas	Baú	
31	Condave		3º distrito	
32	Frente Caiçara		2º Distrito	
33	Boca da Mata		2º Distrito	
34	Jenipapo	1º distrito		
35		Soledade	3º Distrito	

Fonte: ACONERUQ (2018); STAAFC (2018); INCRA (2018). Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

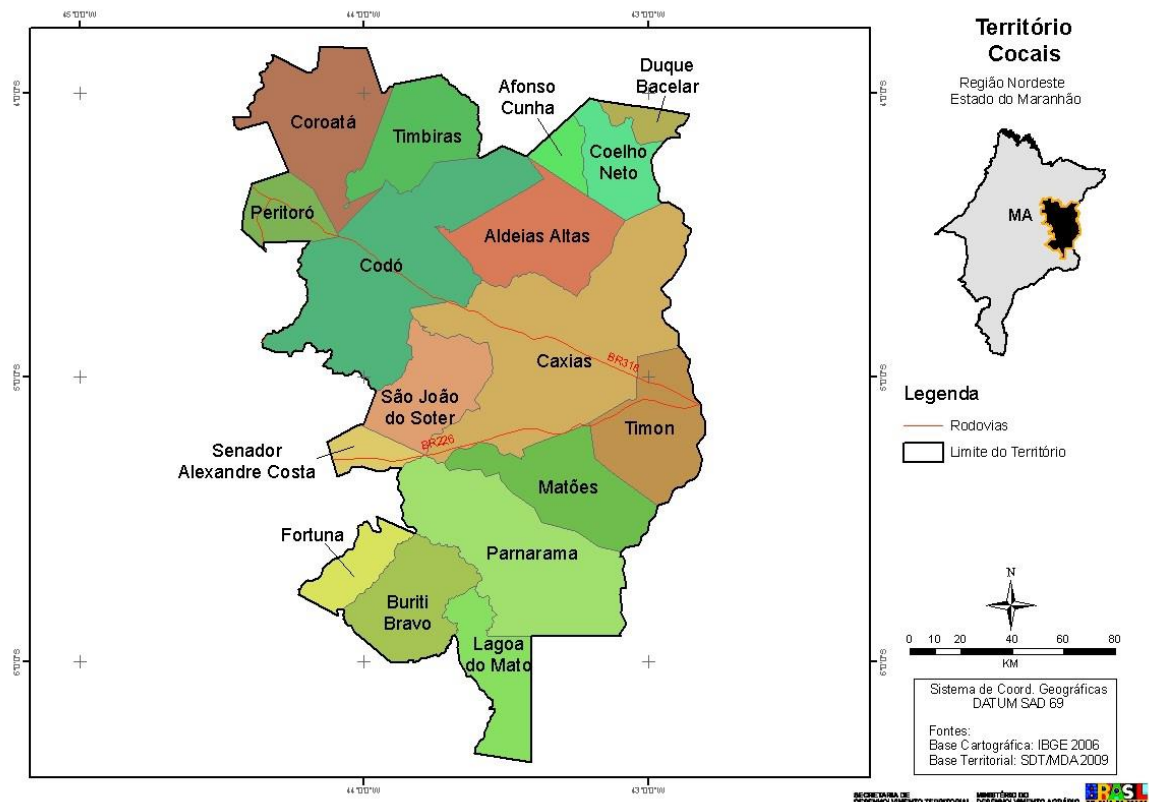
É válido ressaltar que do ponto de vista da Política Agrária Nacional, Caxias-MA integra o Território da Cidadania dos Cocais. Nesse sentido, em conformidade com os dados do Plano

Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – Território Cocais (BRASIL/MDA/SDT, 2010), os municípios que compõem o Território do Cocais fazem parte das Mesorregiões Centro (Fortuna e Senador Alexandre Costa) e Leste Maranhense (Afonso Cunha, Aldeias Altas, Buriti Bravo, Caxias, Coelho Neto, Duque Bacelar, Lagoa do Mato, Matões, Parnarama, São João do Sóter e Timon).

Conforme dados do documento supracitado (BRASIL, 2010), o Território tem seu limite ao norte com a Mesorregião Leste Maranhense, ao sul Mesorregião Centro, a oeste com a Mesorregião Centro Maranhense e a Leste com o estado do Piauí. A população total do Território dos Cocais é 721.396 pessoas o que representa 11,78% da população total do Estado do Maranhão, dos quais 363.534 vivem na área rural, o que representa 50,39 % da população total do Território. Possui 39.516 agricultores familiares. Seu IDH médio é 0,56. O município de Caxias, por exemplo, é cortado pelo rio Itapecuru e Parnaíba, apropriados para o transporte fluvial, o que favoreceu o seu povoamento no século XVII, é um município de ocupação (1811).

Abrange uma área de 30.211 km² e é composto por 17 municípios: Afonso Cunha, Aldeias Altas, Buriti Bravo, Caxias, Coelho Neto, Codó, Coroaá, Duque Bacelar, Fortuna, Lagoa do Mato, Matões, Parnarama, Peritoró, São João do Sóter, Senador Alexandre Costa, Timbiras e Timon (Figura 2).

Figura 2 - Mapa do Território dos Cocais.



Fonte: IBGE (2006); SDT/MDA (2009); BRASIL (2010).

O município de Caxias figurou como protagonista de vários ciclos da economia do Maranhão, destacando-se o arroz e algodão. O Maranhão se destacou também como importante centro de indústria têxtil, sendo que quatro das 11 indústrias implantadas estavam instaladas em Caxias (COUTINHO, 2005). Essa realidade também se repetiu com:

A industrialização de babaçu teve também grande influência no território, pois envolveu um significativo contingente de força de trabalho rural e um conjunto de comerciantes, Caxias foi novamente um dos principais centros dessa indústria.

O declínio dessa atividade foi resultante da perda na competitividade para o óleo de soja, e apropriação de terras por grandes grupos empresariais que substituíram áreas agricultáveis por pastagens e monocultivos com o cercamento de áreas densas em babaçu (BRASIL, 2010, p. 20).

Isso é reflexo de um processo histórico, marcado por conflitos, luta pela terra, pela educação e equidade social no território camponês, pois desde esse período o Maranhão e o município de Caxias tem assistido a expansão intensa, excludente, violenta, monopolizadora empreendida pelo agronegócio e o latifúndio, o que provocou e até hoje tem provocado consequências drásticas para o agricultor familiar durante todo esse processo de enfrentamento ao agronegócio e concentração de terras em Caxias, em todos os setores da vida social e profissional dos trabalhadores camponeses, como desemprego estrutural, expulsão do homem do campo, precariedade das escolas, falta de acesso aos serviços básicos necessários a uma vida digna, desagregação familiar, entre outros.

Quanto as características socioeconômicas e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Caxias-MA, conforme dados do PNUD (2010), o Estado do Maranhão tem os municípios com os mais baixos IDHM Renda encontrados no Brasil. Dos 5.565º municípios posicionados no ranking do IDHM em todo o país, Caxias ocupa o 3707º lugar. O Maranhão encontra-se no 28º lugar, apresentando médio desenvolvimento humano, de 0,624 (IBGE, 2010), conforme pode ser visto este e outros aspectos na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Comparativo do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Caxias-MA nos anos de 1991, 2000 e 2010.

IDHM e Componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,176	0,309	0,543
% de 18 anos ou mais com Ensino Fundamental	16,00	24,81	41,35
% de 5 a 6 anos na escola	35,45	67,05	87,38

IDHM e Componentes	1991	2000	2010
De 11 a 13 anos nos anos finais do Ensino Fundamental ou com Ensino Fundamental Completo	19,15	39,39	87,13
% de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental Completo	11,60	20,96	43,55
% de 18 a 20 anos com Ensino Médio Completo	7,45	10,64	30,54
IDHM Longevidade	0,561	0,639	0,753
Esperança de vida ao nascer (em anos)	58,64	63,36	70,16
IDHM Renda	0,461	0,522	0,595
Renda per capita	141,02	206,26	324,90

Fonte: IBGE (2010). Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

A esse respeito, os dados apresentados na Tabela 1, de acordo com o IBGE (2010), Caxias teve um incremento no seu IDHM de 74,79%, acima da média de crescimento nacional (47%) e abaixo da média de crescimento estadual (78%). O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 41,52% entre 1991 e 2010.

Aprofundando a discussão desses dados do IDHM à luz dos dados do INEP (2018) e IBGE (2018), pode-se inferir que em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública do município de Caxias-MA, tiveram nota média de 4.6 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4. Na comparação com os outros municípios do Estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava Caxias na posição 36 de 217 municípios maranhenses. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 15 de 217. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 95.2 em 2010. Isso posicionava o município na posição 172 de 217 dentre os municípios do estado e na posição 4954 de 5570 dentre os municípios brasileiros.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental bem como as modalidades de ensino de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação do Campo e Educação Especial são majoritariamente atendidas pelo poder público municipal, conforme Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Oferta das etapas e modalidades de ensino voltadas para o atendimento dos educandos camponeses da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA em 2013/2014.

Etapas e Modalidade de Ensino	Quantidade de Escolas no Campo
Educação Infantil	11
Ensino fundamental de 1º ao 5º ano	166
Ensino fundamental de 6º ao 9º ano	01

Etapas e Modalidade de Ensino	Quantidade de Escolas no Campo
Ensino fundamental de 1º ao 9º ano	10
Educação de jovens, adultos e idosos	51
TOTAL	239

Fonte: PME (2015); AMECAMPQ/SEMECT (2018).

Num panorama geral, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/SEMECT e com base no PME 2015/2025, o número de escolas em funcionamento no ano de 2014 foi de 308, sendo 239 escolas da zona rural e 69 escolas da zona urbana, atendendo 8.422 alunos na zona rural e 20.667 na zona urbana. Essas 239 escolas da zona rural atendem educandos da Educação Infantil, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a Assessoria Municipal de Educação do Campo e Quilombola (AMECAMPQ) da SEMECT, das 239 escolas da zona rural, duas (2) funcionam em áreas Quilombolas e 13 em áreas de assentamentos. Além disso, desde 2013 aos dias atuais a SEMECT vem a cada ano reduzindo o número de escolas multisseriadas que funcionam em comunidades rurais de difícil acesso e de baixa densidade demográfica, pois essas escolas funcionam da Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental com uma única docente, visto que o quantitativo de educandos por turma/ano é pouco e por isso junta-se todos para formar uma turma multisseriada com uma professora. O número de docentes efetivos da rede municipal é de 1.729, sendo 243 atuando na zona rural e 1.486 na zona urbana, como ilustram as Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Quantitativo de escolas (Zona Urbana e Zona Rural), alunos e docentes efetivos da Rede Municipal de Ensino em 2014.

LOCALIZAÇÃO	QUANTIDADE ESCOLAS	ALUNOS	DOCENTES EFETIVOS
Rural	239	8.422	243
Urbana	69	20.667	1.486
TOTAL	308	29.089	1.729

Fonte: PME (2015); AMECAMPQ/SEMECT (2018).

Os dados da Tabela 3, precisam de algumas considerações e esclarecimentos, primeiro, em 2014 não foram somente 243 professores efetivos que exerceram a docência nas 239 escolas da zona rural, isso é humanamente impossível, o que acontece na realidade é que “A maioria dos professores das escolas da zona rural são contratados e residem na zona urbana de Caxias,

em percentual, cerca de 80% são contratados” (AMECAMPQ/SEMECT, 2018).

Isso se deve, porque nas instituições escolares públicas polos e multisseriadas da zona rural da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA prevalece a majoritária presença de professores (as) contratados (as) e que residem na zona urbana, percorrendo de 10 a 150 km no percurso casa-escola e escola-casa. Minha inserção como militante e professor de Geografia em escola de assentamento rural e comunidade remanescente de quilombolas, despertou meu interesse em investigar e compreender o papel da escola, do professor, as tensões, os conflitos, os sentidos e os significados que marcam e demarcam a prática docente de Geografia em Educação do Campo.

Por sua vez, os dados da Tabela 4 a seguir, revelam o perfil dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias, classe, nível, formação acadêmica/titulação, situação funcional (efetivo ou contratado), quantitativo e percentual de professores, conforme determina o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público - Lei complementar nº 002/2000 de 21 de dezembro de 2000.

Tabela 4 - Quantitativo e percentual de professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA efetivos e contratados por Classe/Nível.

Classe/Nível	Titulação	Sit. Funcional	Nº de professores	%
A – I	Magistério	Efetivo	206	6,82
		Contratado	1.292	42,77
B – II	Magistério (4º Adicional)	Efetivo	184	6,09
C – III	Licenciatura Curta	Efetivo	15	0,50
Classe/Nível	Titulação	Sit. Funcional	Nº de professores	%
D – IV	Licenciatura Plena	Efetivo	642	21,25
E – V	Especialista	Efetivo	671	22,21
F – VI	Mestre	Efetivo	10	0,33
G – VII	Doutor	Efetivo	01	0,03
	TOTAL		3.021	100

Fonte: PME (2015); AMECAMPQ/SEMECT (2018).

Desde 2011 a Secretaria Municipal de Educação de Caxias vem intensificando o processo de diminuição do número de escolas multisseriadas, bem como aquelas que encontram-se em condições precárias (Figura 3) na zona rural, ou seja dando continuidade ao fechamento de escolas e, investindo na estruturação das escolas polo na perspectiva da nucleação conforme preconiza o MEC, disponibilizando transporte escolar público e gratuito a todas as crianças e adolescentes.

Essa medida, provocou descontentamento, revolta e manifestações da população camponesa que se posicionou contrária e, o que gerou conflitos entre as famílias dos alunos camponeses e a Secretaria Municipal de Educação. Para resolver esse impasse, precisou da intervenção da Igreja, Associações dos Agricultores Familiares, Câmara de Vereadores, Ministério Público, Sindicato dos Trabalhadores Rurais que juntamente com a Secretaria de Educação buscaram dialogar com a população camponesa, buscando encontrar a melhor saída para solucionar o problema, mas não teve jeito, devido a precariedade das escolas isoladas/multisseriadas, a nucleação de escolas desde a década de 90 vem se tornando uma realidade cada vez mais constante no município de Caxias -MA.

Figura 3 - Situação precária em que se encontrava em 2013 a Escola Municipal São Francisco do povoado Cafundó, 2º Distrito de Caxias-MA.



Fonte: TV Mirante (2013). Organização SANTOS, D. B. dos. (2018).

Para se ter uma compreensão melhor sobre em que condições estavam funcionando, um número significativo, de escolas isoladas e multisseriadas da zona rural do município de Caxias-MA, em relevo é mister que se traga à tona um depoimento dado em 2011, pela então, Secretária Municipal de Educação, Prof.^a S.M.C.S. que serenamente e transparente como sempre tratou a coisa pública, foi taxativa ao sintetizar em uma frase curta e direta a realidade das escolas municipais multisseriadas, quando disse que "*Aqui temos coisas boas e a bagaceira. Você vai ver as duas*". (Prof.^a S.M.C.S., Secretária Municipal de Educação do Município de Caxias por 10 anos nas Gestões do Ex-Prefeito Humberto Coutinho, 2005/2008; 2009/2012 e do Ex-Prefeito Leonardo Coutinho, 2013/2016, em entrevista concedida em 2011 à Revista Nova Escola).

Esta declaração da ex-Secretária de Educação de Caxias, Prof.^a S.M.C.S. diz muito da

triste realidade enfrentada décadas após décadas pelas famílias camponesas caxienses para que seus filhos tivessem acesso à educação e pudessem estudar em escolas de qualidade no lugar onde vivem e residem. Trata de um trecho da fala da Prof.^a S.M.C.S., ex-Secretária Municipal de Educação de Caxias-MA em 2011 após veiculação de reportagem produzida pelo Fantástico da Rede Globo sobre a precariedade de escolas nos municípios brasileiros, dentre eles Caxias, durante entrevista concedida a Revista Nova Escola que visitou nos meses de maio e junho de 2011, Caxias-MA, Barras-PI, a 122 quilômetros de Teresina e Marabá-PA, a 568 quilômetros de Belém, municípios brasileiros esses que aceitaram os profissionais desta revista para averiguarem a real situação de suas escolas supostamente sem banheiro e em precárias condições conforme mostrada em reportagem do Fantástico. O resultado da coleta de dados foi publicado em matéria produzida por Rodrigo Ratier e Beatriz Vichessi da Revista Nova Escola em 1 de dezembro de 2011 com o título de “O drama das escolas sem banheiros”. Para melhor visualização do conteúdo da aludida matéria, a seguir destaca-se um fragmento maior daquilo que os autores/repórteres da Revista Nova Escola descreveram acerca da realidade das duas escolas observadas na zona rural de Caxias-MA em 2011:

Observada a distância, a paisagem é bucólica. A singela casa de taipa é uma moradia tradicional no Meio-Norte, região que abrange o Maranhão e parte do Piauí. Sustentada por um gradeado de troncos de babaçu unidos com nós de cipó, tem paredes de barro e cobertura de palha. Resiste a chuvas fracas e, por contemplar frestas para o vento correr, dispensa ventilador mesmo sob intenso calor. Aproveita ao máximo a riqueza da mata dos cocais, como os sertanejos da área fazem há séculos.

Mas não estamos falando do passado. O ano é 2011. O lugar, a zona rural de Caxias, cidade de 155 mil habitantes a 371 quilômetros de São Luís. A casa é, na verdade, uma escola. EM São Gonçalo. A bordo de um veículo utilitário esportivo 4x4, capaz de vencer as irregularidades das estradas de terra, ela fica a cerca de uma hora da zona urbana do município. Em seu interior, 18 alunos de uma turma multisseriada de 1^a a 4^a série assistem à aula da professora Fernanda Pereira da Silva. Sobre o chão de terra, um mobiliário destruído. Como as cadeiras com encosto não são suficientes, algumas crianças se recostam diretamente na armação metálica. No meio da construção, um velho armário de ferro faz as vezes de biombo entre a sala de aula e outro cômodo. Nele, um fogãozinho de duas bocas com bujão de gás, pilhas de livros didáticos e mantimentos para a merenda disputam espaço com feixes de ramos de arroz - parte da safra do dono da área, um vizinho que cedeu as salas para o ensino, mas ocasionalmente as usa como depósito.

A isso se resume a Escola Municipal São Gonçalo. Não há quadra, refeitório, laboratório de Ciências ou de informática, internet, telefone, esgoto ou água encanada. Não há banheiro. "Quando alguma criança está apertada", conta Fernanda, "eu entrego o papel e digo para ir ali". "Ali" é uma pequena clareira a 20 metros da escola, nos fundos do terreno, onde a capoeira encontra a mata e um amontoado de papéis usados e embalagens plásticas se acumula. "Ali" é onde os alunos da EM São Gonçalo fazem suas necessidades. "Xixi e cocô", confirma a professora (RATIER; VICHESSEI, 2011, p. 22).

Diante dessa triste realidade, a solução encontrada foi reduzir o número dessas escolas, conforme revelou a Assessoria Municipal de Educação do Campo e Quilombola – AMECAMPQ da SEMECT que em 2018 totalizaram 95 escolas isoladas e multisseriadas que foram fechadas, reduzindo desse modo, o número de escolas de 239 para 144, este é o número atualizado de escolas da zona rural que atendem alunos camponeses, ficando da seguinte forma: 06 somente Educação Infantil; 22 da Educação Infantil ao 5º ano; 07 da Educação Infantil ao 9º ano; 98 somente do 1º ao 5º ano; 09 do 1º ao 9º ano e 02 somente 6º ao 9º ano do ensino fundamental, essas duas são justamente escolas localizadas nos Projetos de Assentamentos Buenos Aires e Nazaré do Bruno, pois em cada um deles foram construídas e funcionam duas escolas, uma da educação infantil ao 5º ano e outra do 6º ao 9º ano, conforme discriminado na Tabela 5.

Tabela 5 - Número de escolas da zona rural que funcionam da educação infantil, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em 2018.

Centros de Educação Infantil (Pré-escola)	Educação Infantil ao 5º Ano	Educação Infantil ao 9º Ano	1º ao 5º Ano	1º ao 9º ano	6º ao 9º Ano
06	22	07	98	09	02
Total geral de escolas da zona rural em funcionamento no ano letivo de 2018					144

Fonte: AMECAMPQ/SEMECT (2018). Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Essa ação da Secretaria Municipal de Educação atende a Meta 8 do Plano Municipal de Educação de Caxias (PME 2015-2025), que trata da universalização do atendimento escolar à população do campo do município de Caxias-MA até o final da vigência deste Plano. Para tanto, as estratégias 8.3; 8.5 e 8.6, respectivamente devem ser implementadas e executadas quanto a:

8.3 Organizar turmas formadas por alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental, quando inevitável;

8.5 Reduzir o número de turmas multisseriadas com o objetivo garantir a qualidade da Educação do Campo;

8.6 Elevar a taxa de escolaridade de toda população do campo de modo a reduzir significativamente a taxa de analfabetismo absoluto no município de Caxias (PME, 2015, p. 56).

Essa medida de acordo com AMECAMPQ/SEMECT foi tomada, pois o próprio MEC recomenda o fechamento de escolas isoladas ou multisseriadas e o investimento em escolas polos ou nucleadas que atendem educandos do campo da educação infantil ao 9º ano ou do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com vista a melhoria da qualidade do ensino, aumento de

investimentos na infraestrutura das escolas e recurso humano, diminuição do custo total com a redução da quantidade excessiva de estabelecimentos de ensino.

Em tempo, esclarece-se que a política de municipalização do ensino fundamental impulsionada pelo MEC, iniciou na década de 1990, dentre suas implicações, possibilitou o processo de polarização ou nucleação das escolas que funcionam nos territórios camponeses dos municípios brasileiros. Em Caxias-MA, esta política de constituição de escolas polo para atender a população camponesa em suas comunidades e/ou em comunidades próximas, provocou desde sua implantação a partir de 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias – SEMEDUC, hoje SEMECT – Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias, uma série de transformações socioterritoriais na vida da população, no cotidiano e na geografia dos 800 territórios camponeses caxienses, desde a transformação no próprio território camponês dos povoados, assentamentos ou comunidades rurais envolvidas ou afetadas por esse processo, como mudança da rotina diária nos três turnos, ampliação dos territórios e da influência das escolas polo para além da localidade onde funciona, estendendo até as comunidades, povoados ou assentamentos que seus educandos residem, visivelmente percebida na rota do transporte escolar e a quilometragem percorrida diariamente de ida e vinda nos turnos matutino, vespertino e noturno, entre outras consequências.

No povoado Sossego, situado no 1º Distrito de Caxias-MA, por exemplo, funciona uma escola polo, a Unidade Integrada Municipal Renato Vilanova (Figuras 4 e 5), que atende educandos camponeses do 1º ao 9º ano do ensino fundamental regular nos turnos matutino e vespertino dos povoados Sossego, Esperança, São Pedro, Barra, Boa Hora, Bom Jardim, Santo Amaro, Pelada, Deserto, Macapá, Olho D'água, Cascudo, São Felipe, Laranjeiras, Goiabeira, Floresta e Centro do Mário. Este último por apresentar baixo número de educandos que estudam na Escola Renato Vilanova, a prefeitura disponibiliza uma Kombi para buscá-lo e trazê-los até o cruzamento da estrada vicinal que dá acesso do povoado Centro do Mário ao Povoado Floresta, pois quando o ônibus escolar retorna com os educandos do povoado Floresta, o motorista faz uma breve parada nesse cruzamento para os educandos do Povoado Centro do Mário entrarem e seguirem para escola do povoado Sossego. No turno noturno essa escola atende os educandos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e também funciona anoite como anexo do Ensino Médio do Centro de Ensino Odolfo Medeiros, possibilitando assim, atender aos educandos egressos do ensino fundamental da própria escola como das demais escolas polo da região, a exemplo do PA Buenos Aires.

Figura 4 - Frente e pátio (espaço interno) da Escola Polo Unidade Integrada Municipal Renato Vilanova do Povoado Sossego, 1º Distrito de Caxias-MA.



Fonte: AMECAMPQ/SEMECT, 2018. Organização SANTOS, D. B. dos. (2018).

Figura 5 - Condições da estrada vicinal, ônibus transporte escolar e quadra poliesportiva da Escola Polo Unidade Integrada Municipal Renato Vilanova do Povoado Sossego, 1º Distrito de Caxias-MA.



Fonte: Pesquisa Direta, abr. de 2018. Fotógrafo: SANTOS, D. B. dos. (2018).

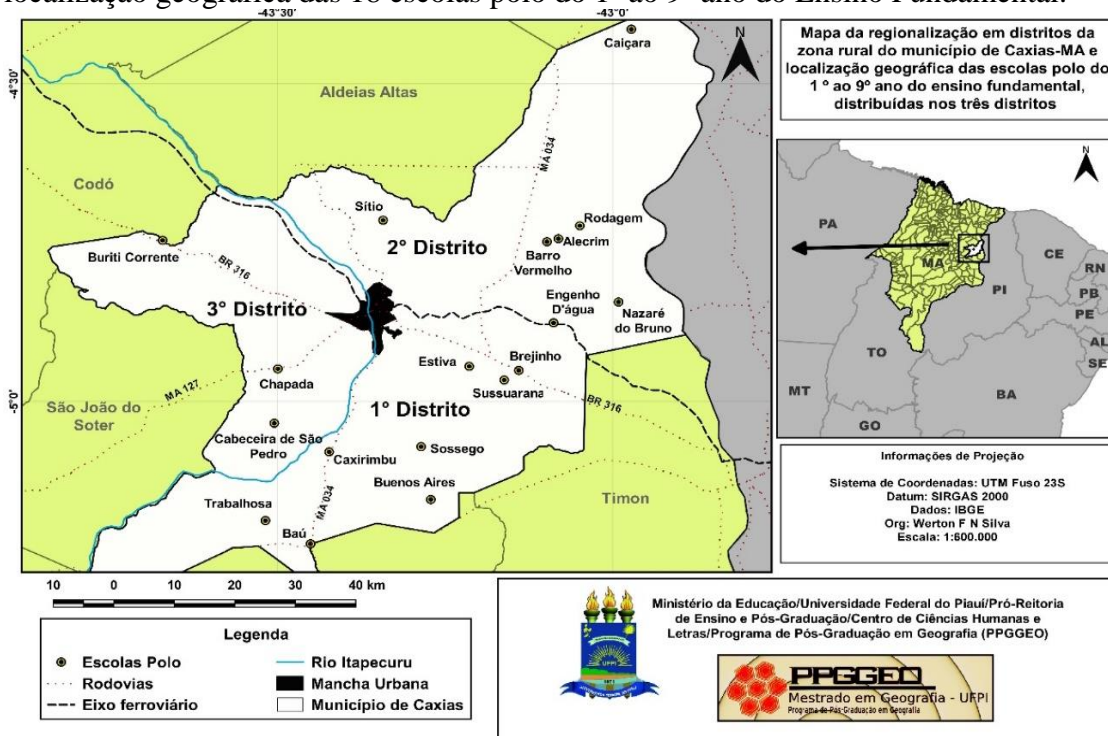
Entretanto, em nota técnica emitida em 2011, o Fórum Nacional da Educação do Campo (BRASIL, 2011), entre outros aspectos, ressalta que:

As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos,

porém, que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (BRASIL, 2011, p. 1).

Como consequência desse processo de fechamento das escolas isoladas ou multisseriadas, resultou na polarização ou nucleação das escolas construídas no campo e na ampliação da rota de transporte escolar, ampliando o território dessas escolas para além do perímetro do povoado, assentamento ou comunidade quilombola que estão localizadas estas escolas. Ao mesmo tempo demandou uma série de investimentos como melhoria e permanente manutenção das estradas vicinais de acesso aos povoados onde residem os educandos e que dão acesso às escolas polo que estudam. Atualmente funcionando para atender toda a demanda de educandos camponeses do 1º ao 9º ano do ensino fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Rede Municipal de Ensino de Caxias, estruturou 18 escolas polo, conforme pode ser visto detalhadamente na Figura 6 e no Quadro 2.

Figura 6 - Mapa da regionalização em distritos da zona rural do município de Caxias-MA e localização geográfica das 18 escolas polo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: IBGE (2015). Software Livre Qgis. Organização: SILVA, W. F. N. (2018).

Quadro 2 - Distribuição das 18 escolas polo de 1º ao 9º ano do ensino fundamental da zona rural de Caxias por localidades e distritos.

Ord.	Escola Polo	Localidade	Distrito
1	U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa	PA Buenos Aires	1º
2	U.I.M. Renato Vila Nova	Povoado Sossego	1º
3	U.E.M. Flora Alves de Andrade	PA Caxirimbú	1º
4	U.I.M. Maria Marques Coura	Povoado Baú	1º
5	U.E.M. Santa Rita	AQ Jenipapo	1º
6	U.E.M. N.S.Nazaré	Trabalhosa	1º
7	U.I.M. Gov. Pedro Neiva de Santana	Brejinho	1º
8	U.E.M. Zéferino Borges da Cunha	Suçarana	1º
9	U.E.M. Luis Falcão	Estiva	1º
10	U.I.M. N.S. de Nazaré	PA Nazaré do Bruno	2º
11	U.I.M. Inês Evangelista	Barro Vermelho	2º
12	U.I.M. Cel. Gervásio Costa	Rodagem	2º
13	U.I.M. José Gonçalves Costa	Alecrim	2º
14	U.I.M. Aderico Machado	Frente Caiçara	2º
15	U.I.M. Antônio Rosa de Lima	PA Sítio	2º
16	U.I.M. Antonieta Castelo	PA Engenho D'Água	2º
17	U.E.M. São Raimundo	Nova Chapada	3º
18	U.E.M. João Santino Torres	Cabeceiras de São Pedro	3º

Fonte: AMECAMPQ/SEMECT (2018). Dados organizados por SANTOS, D. B. dos (2018).

Como conseqüências ainda desse processo de polarização ou nucleação, a Prefeitura Municipal de Caxias por meio da SEMECT desde a gestões dos ex-prefeitos Humberto Ivar Araújo Coutinho (2005/2008 e 2009/2012) e Leonardo Barroso Coutinho (2013/2016) e na atual gestão do Prefeito Fábio Gentil (2017/2020) vem ofertando o Ensino Fundamental completo do 1º ao 9º ano de forma seriada/ano em todas as 18 escolas polos, atendendo os educandos camponeses em idade escolar obrigatória para essa etapa da Educação Básica (6 a 14 anos) que têm demandados matrículas nessas escolas nos turnos matutino e vespertino. Quanto aos jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudarem na idade certa e/ou que estão retornando à escola ou desejam dar continuidade aos estudos, o Ensino Fundamental é ofertado no turno noturno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Das 18 escolas polos que funcionam na zona rural de Caxias-MA organizadas a partir do processo de nucleação ou polarização, de forma breve é necessário contextualizar duas para situar o leitor acerca das condições em que funcionam quanto a infraestrutura.

Com relação a infraestrutura física das escolas polos, por exemplo, a U.I.M. Coronel Gervásio Costa, situada no povoado Rodagem, 2º Distrito de Caxias-MA, dispõe de sala para direção; sala para professores; 6 salas de aulas para atender educandos camponeses do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular e na modalidade de EJA. No turno matutino atende a 6

turmas de educandos do 1º ao 5º ano. No turno vespertino atende a 7 turmas de educandos do 6º ao 9º ano, sendo que uma turma funciona no fundo da escola em uma sala improvisada para esse fim. No turno noturno funcionam: 1 turma de 1ª etapa do 1º segmento de EJA (1º ao 3º ano); 1 turma de 3ª etapa (6º/7º ano) e 1 turma de 4ª etapa (8º/9º ano) do 2º segmento de EJA; funcionam ainda 3 turmas do ensino médio (1º ao 3º ano), pois a escola anoite funciona também como anexo do Centro de Ensino Médio Thales Ribeiro para atender educandos do ensino médio tanto do povoado rodagem como de outros povoados vizinhos.

Por sua vez, a realidade da escola polo U.I.M. José Gonçalves Costa do povoado Alecrim, 2º distrito de Caxias-MA, não é muito diferente. A infraestrutura física da escola dispõe de sala para direção; sala para professores; 8 salas de aulas para atender educandos da Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular e na modalidade de EJA. No turno matutino atende a 3 turmas de educação infantil e 5 turmas de alunos do 1º ao 5º ano. No turno vespertino atende a 8 turmas de alunos do 6º ao 9º ano. No turno noturno funcionam: 1 turma de 1ª etapa do 1º segmento de EJA (1º ao 3º ano); 1 turma de 3ª etapa (6º/7º ano) e 1 turma de 4ª etapa (8º/9º ano) do 2º segmento de EJA; funcionam ainda 3 turmas do ensino médio (1º ao 3º ano), pois a escola anoite funcionam também como anexo do Centro de Ensino Médio Thales Ribeiro para atender alunos do ensino médio tanto do povoado alecrim como de outros povoados vizinhos.

Destarte que a nucleação é “[...] um processo político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (BRASIL, 2006, p. 116). Aprofundando esse entendimento que o INEP/MEC têm de nucleação de escolas, entende-se ainda que este processo consiste “[...] em construir escola de grande porte em determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta” (CARMO, 2010, 161). Contudo, Pastorio (2015), em sua dissertação “Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS”, chama atenção para o fato de que o processo de nucleação de escolas rurais não é recente e tão pouco não é exclusivo do Brasil, pois sob distintas nomenclaturas ocorreram e ocorrem em outros países, a exemplo dos Estados Unidos, Costa Rica, Irã, Índia, Colômbia e Canadá, pois explica que:

[...]. No Brasil, as primeiras experiências situam-se na década de 70 e 80 e foram ampliadas posteriormente em decorrência da atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUDEF), como resultado da acentuada municipalização no Ensino Fundamental (PASTORIO, 2015, p. 54).

Entretanto, o autor esclarece que ação se dá no cenário brasileiro sob a égide da racionalidade dos recursos financeiros, pois:

[...] segue a lógica dos compromissos que o Brasil assumiu com organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, em que a implementação das políticas educacionais assume o caráter da racionalidade econômica em que deve prevalecer a relação custo-benefício (PASTORIO, 2015, p. 58).

Essa racionalidade econômica na educação tem se materializado na contenção de gastos, percebida o enxugamento dos investimentos, como diminuição do quadro de profissionais, material didáticos, número de escolas, entre outros.

Quanto aos educandos da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a Prefeitura tem mantido funcionando escolas isoladas, mas seriadas, e investindo em reforma e ampliação naqueles povoados que apresentam um número significativo de crianças em idade escolar para essas etapas da educação, conforme pode ser visto nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 - Fachada e interior da sala de aula da escola isolada U.E.M. Matilde da Conceição, zona rural de Caxias, reformada e inaugurada em 2017: Atende educandos do 1º ao 5º ano.



Fonte: AMECAMPQ/SEMECT (2018).

Figura 8 - Fachada da escola isolada U.E.M. Milena do Povoado Batalha, 1º Distrito de Caxias, reformada e inaugurada em 2017: atende educandos do 1º ao 5º ano.



Fonte: AMECAMPQ/SEMECT (2018).

Essa realidade é permitida e assegurada no Artigo 3º das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, entretanto, no seu parágrafo primeiro, em caráter excepcional, os anos iniciais do ensino fundamental é permitido a sua oferta em escolas nucleadas ou polos, contudo, em seu parágrafo 2º proíbe veemente, a multisseriação de crianças camponesas que estudam na Educação Infantil em turmas de crianças que estudam nos anos iniciais do ensino fundamental, quando claramente, determina que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Contudo, conforme dados fornecidos pela SEMECT e observação realizada in lócus, ressalta-se que a infraestrutura das 18 escolas polos e das escolas isoladas que ainda funcionam na zona rural de Caxias-MA, todas tem melhorado significativamente na última década. As escolas polos, em sua maioria, dispõem de salas de aulas espaçosas, climatizadas ou com

ventiladores de parede, cadeiras classe A padrão MEC, sala de gestão escolar, sala da secretaria escolar, sala dos professores, laboratório de informática, acesso a rede de internet, dormitório com banheiros e beliches para os professores, banheiros para os educandos comuns e com deficiência, refeitório, cantina, pátio, espaço externo, horta escolar, água encanada, bebedouros elétricos, cozinha, equipadas com recursos didáticos e tecnológicos, quadros acrílicos. Hoje o problema das escolas situadas na zona rural do município de Caxias não é mais a precariedade da infraestrutura das escolas, mas continua sendo, práticas docentes urbanizadas, desconectadas da vida dos camponeses e dos princípios norteadores e organizadores de práticas pedagógicas, educativas e docentes em Educação do Campo, bem como as péssimas condições das estradas vicinais (Figura 9).

Figura 9 - Condições das estradas vicinais que dão acesso às escolas polo e as escolas isoladas da zona rural do município de Caxias-MA.



Fonte: Pesquisa Direta, abr. de 2018. Fotógrafo: SANTOS, D. B. dos (2018).

É expressivo o quantitativo de educandos camponeses matriculados e que estudam em escolas isoladas/multisseriadas ou seriadas que atendem as demandas da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental regular e na modalidade de EJA nos três distritos

da zona rural de Caxias-MA. Para se ter uma ideia, somente no ano letivo de 2017 exatos 7.826 educandos camponeses foram matriculados e estudaram em escolas da rede municipal de ensino de Caxias-MA distribuídos geográfica e desigualmente pelos três distritos da zona rural do município, sendo 3.153 educandos do 1º Distrito; 3.353 no 2º Distrito e 1.320 no 3º Distrito, conforme ilustra Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 - Matrícula de educandos camponeses, distribuídos geográfica e desigualmente pelo 1º, 2º e 3º distritos da zona rural de Caxias-MA da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental regular e EJA no ano letivo de 2017 da rede municipal de ensino.

Distritos da zona rural de Caxias-MA	Educandos da Educação Infantil	Educandos de escolas isoladas/multisseriadas Anos iniciais do ensino fundamental	Escolas polo/nucleadas (1º ao 9º ano ensino fundamental)	Educandos da EJA (anos iniciais)	Educandos EJA (anos finais)	Total
1º Distrito	304	904	1.751	94	100	3.153
2º Distrito	369	1.150	1.678	18	138	3.353
3º Distrito	89	485	732	14	-	1.320
Subtotal	762	2.539	4.161	126	238	7.826
Total Geral de educandos camponeses matriculados em 2017 na Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA.						7.826

Fonte: AMECAMPQ/SEMECT (2018). Dados organizados por SANTOS, D. B. dos (2018).

Há que se destacar que 222 das 762 crianças camponesas matriculadas na Educação Infantil em 2017, estudaram e continuam estudando em 4 Centros de Educação Infantil (C.E.I.), frutos da luta da população camponesa pelo Direito à educação de qualidade, são eles: C.E.I. Nazaré do Bruno (75 crianças), localizado no PA Nazaré do Bruno (2º Distrito); C.E.I. Engenho D'Água (61), localizado no PA Engenho D'Água (2º distrito); C.E.I. Brejinho (73 crianças), localizado no povoado Brejinho (1º Distrito) e C.E.I. Isabel Lira (13 crianças), localizado no povoado Cabeceira de São Pedro (3º Distrito).

As demais 540 crianças camponesas continuam estudando em espaços escolares adaptados para atender educandos da Educação Infantil, seja em escolas isoladas ou em escolas polos.

De 2006 aos dias atuais os sucessivos governos municipais têm investido em construção de escolas polos em substituição as antigas e precárias escolas isoladas/multisseriadas e/ou têm realizado reformas e ampliação de escolas da zona rural, por isso tem melhorado consideravelmente a qualidade da infraestrutura das escolas municipais, o que falta mesmo é aliar isso a investimentos na formação continuada em serviço voltada especificamente para os professores responsáveis pelo processo de escolarização dos educandos camponeses na perspectiva do desenvolvimento de práticas docentes coerentes com o que preconizam as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Contudo, ressalta-se que de 2005 até 2018, só para se ter uma ideia de 2017 até março de 2018 a Prefeitura de Caxias por meio da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/SEMECT já reformou e inaugurou 45 escolas multisseriadas, resultado da luta da população camponesa por educação de qualidade no próprio lugar onde vivem, residem e trabalham, conforme ilustram as Figuras 10, 11 e 12.

Figura 10 - Escola Polo Unidade Integrada São Raimundo, Povoado Nova Chapada, 3º Distrito de Caxias, reformada em 2014.



Fonte: AMECAMPQ/SEMECT (2018).

A escola polo U.I.M. São Raimundo do povoado Nova Chapada, 3º Distrito de Caxias-MA atende a 216 educandos camponeses do 1º ao 9º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino, oriundos tanto do próprio povoado quanto de povoados circunvizinhos e no turno noturno funciona como anexo do ensino médio do C.E. Thales Ribeiro, atendendo a 90 educandos camponeses do ensino médio, sendo 30 do 1º ano; 30 do 2º ano e 30 educandos do 3º ano.

Figura 11 - Foto da inauguração em 13/10/2018 da reforma da Unidade Escolar Municipal Jacinto Leôncio da Silva, escola multisseriada do 1º ao 5º ano do povoado São Manoel, 1º distrito de Caxias-MA.



Fonte: AMECAMPQ/SEMECT (2018); ASCOM/Prefeitura de Caxias-MA (2017).

A escola multisseriada U.E.M. Jacinto Leôncio da Silva, atende a 21 educandos camponeses do 1º ao 5º ano, do povoado São Manoel e comunidades circunvizinhas como Canabrava e Palestina do 1º Distrito de Caxias-MA.

Figura 12 - Foto da inauguração em 13/10/2018 da reforma da escola multisseriada Unidade Escolar Municipal São José, do povoado Rosário, 1º Distrito de Caxias-MA.



Na escola multisseriada U.E.M. São José, do povoado Rosário, 1º distrito de Caxias-MA, estudam 47 educandos do 1º ao 5º ano

Fonte: AMECAMPQ/SEMECT, 2018; ASCOM/Prefeitura de Caxias-MA, 2017.

Quanto os aspectos geográficos pertinentes ao Projeto de Assentamento Buenos (PA), cenário onde se deu a realização desta pesquisa, conforme dados e documentos fornecidos pela Associação dos Produtores Rurais do Projeto de Assentamento Rural Buenos Aires do município de Caxias-MA, este foi criado pela portaria 95/99 de 23 de setembro de 1999, cujo imóvel foi desapropriado através do Decreto S/Nº, datado de 29 de maio de 1998, código SIPRA: MA 0434000. O PA Buenos Aires compõe uma área total de 2.088,8 hectares de terra. Tendo capacidade de assentamentos de 94 famílias, no entanto, apenas 90 famílias são assentadas/beneficiárias (SIPRA). Ao passo que a área média por família assentada é de 23,2 hectares. É dotado de diversos serviços básicos e de infraestrutura como: eletrificação rural; água encanada; poços artesianos; escolas; Unidade Básica de Saúde; ambulância; torre telefonia fixa e móvel rural (orelhão e celulares); casa de farinha; usina de beneficiamento de arroz; casas de alvenaria (construídas com tijolos e cobertas com telhas), entre outros (Figura 13). Configura-se como uma comunidade polo, pois centraliza os serviços básicos oferecidos pelo poder público em todas as áreas, de modo que os moradores dos povoados circunvizinhos usufruem destes serviços no P.A. Buenos Aires.

Figura 13 - Infraestrutura e serviços básicos existentes no PA Buenos Aires, Município de Caxias-MA.

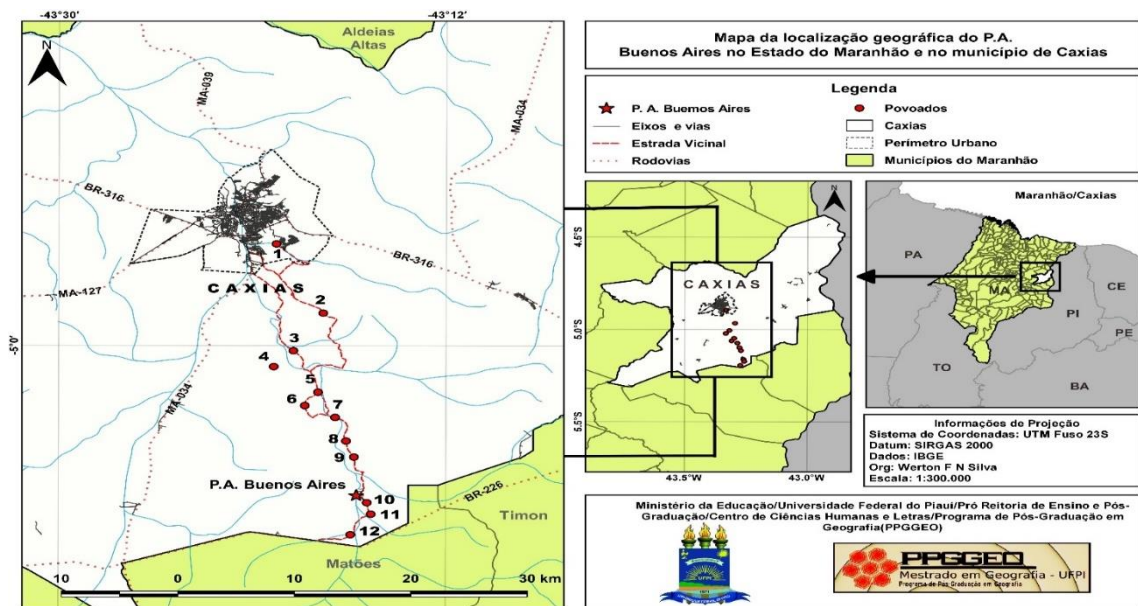


Fonte: Pesquisa Direta, maio de 2017. Fotografia: SANTOS, D. B. dos (2017). Organização SANTOS, D. B. dos (2018).

Quanto a localização e acesso do PA Buenos Aires (Figura 14), está localizado no município de Caxias-MA, mais precisamente nas seguintes coordenadas geográficas: 5° 9'8.01"S e 43° 15'58.85"O. Partindo da capital maranhense São Luís, via BR 135 até o município de Peritoró. Chegando em Peritoró, segue o percurso via BR 316, até o retorno da Volta

Redonda. Da sede do município de Caxias-MA ao PA Buenos Aires distam 38 km, seguindo pela MA 034, até o bairro Fumo Verde, após a Escola Municipal Jacira Vila Nova, localizada neste bairro, dobra-se à esquerda, seguindo o percurso por uma estrada vicinal “empiçarrada”.

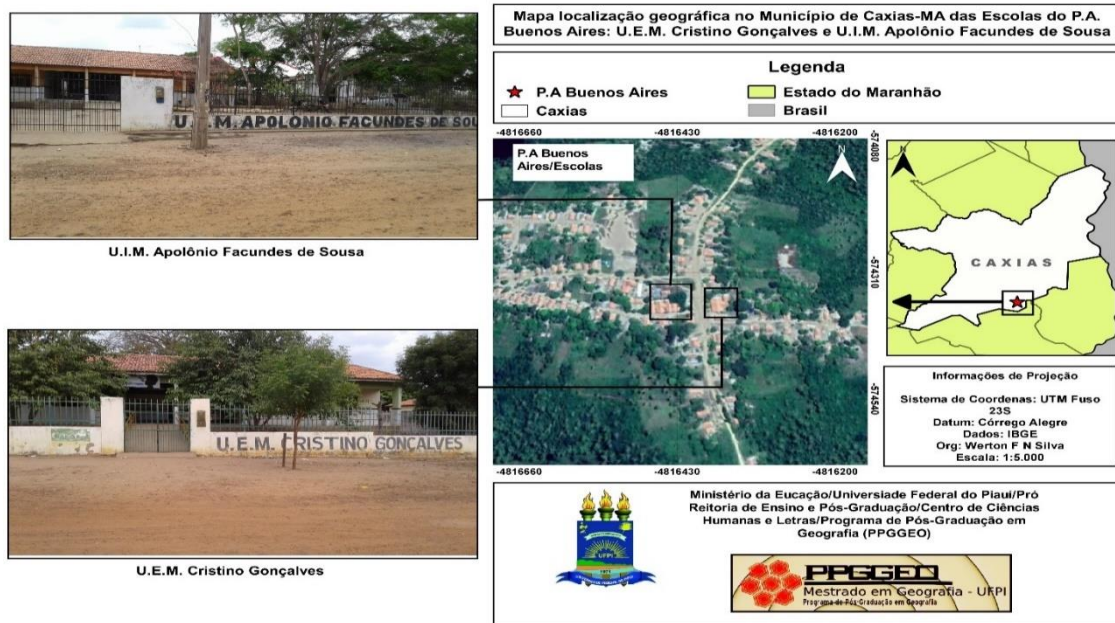
Figura 14 - Mapa da Localização Geográfica do Assentamento Rural Buenos Aires, Caxias-MA.



Fonte: IBGE (2015). Software Livre Qgis. Organização: SILVA, W. F. N. (2018).

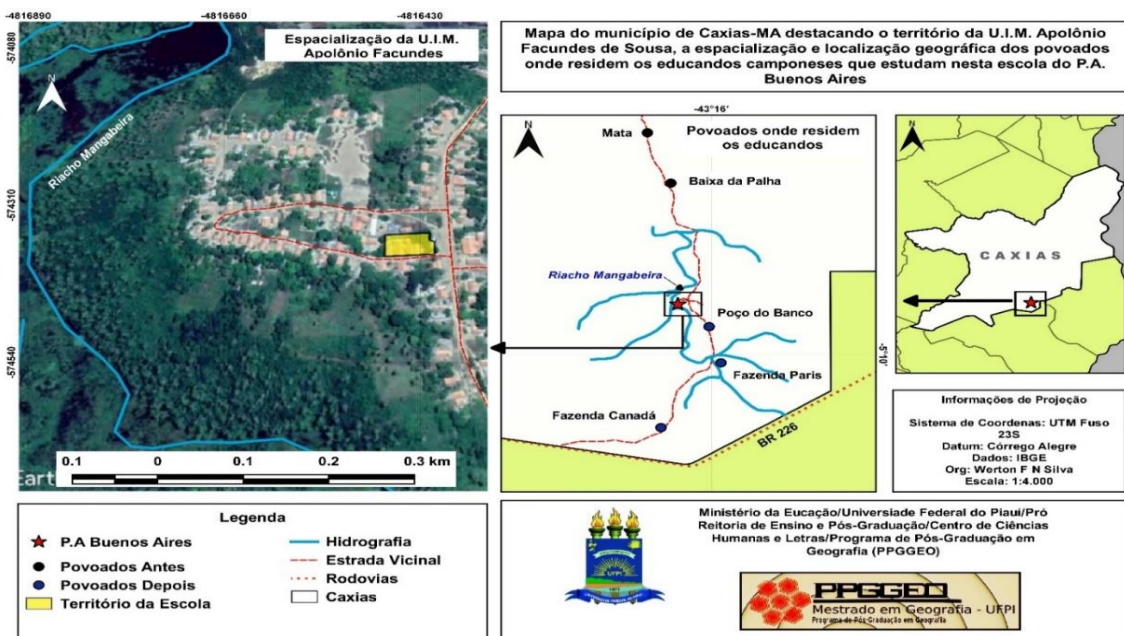
Este assentamento, possui duas escolas, a UEM. Cristino Gonçalves que atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e a UIM Apolônio Facundes de Sousa que atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ela é uma escola polo, possui uma área de atuação maior do que o espaço físico em que se encontra edificada, pois extrapola a extensão territorial do PA Buenos Aires, estendendo-se até aos povoados que residem todos os seus educandos como Poço do Banco, Nova Alegria, Fazenda Paris e Fazenda Canadá, sendo demarcado pela rota do transporte escolar. Além disso, esta escola localiza-se em frente a outra escola Unidade Escolar Municipal (U.E.M) Cristino Gonçalves do próprio Projeto de Assentamento Buenos Aires, tendo como coordenadas geográficas, $5^{\circ} 9'11.54''S$ e $15 43^{\circ}15'58.54''O$, conforme pode ser visualizado nas Figuras 15 e 16.

Figura 15 - Mapa localização geográfica no Município de Caxias-MA das Escolas do PA Buenos Aires: U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa e U.E.M. Cristino Gonçalves.



Fonte: IBGE (2015). Software Livre Qgis. Organização: SILVA, W. F. N. (2018).

Figura 16 - Mapa do município de Caxias-MA destacando o território da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, a espacialização e localização geográfica dos povoados onde residem os educandos camponeses que estudam nesta escola do P.A. Buenos Aires.



Fonte: IBGE (2015). Software Livre Qgis. Organização: SILVA, W. F. N. (2018).

A U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa está localizada em área de assentamento rural, mais precisamente no PA Buenos Aires, 1º Distrito da zona rural do município de Caxias-MA, situada a 38 km da sede do município, estrada vicinal de acesso encontra-se em péssimas

condições de trafegabilidade, CEP: 65.602-060, funciona somente no turno vespertino. Em 2017 atendeu 173 educandos camponeses e em 2018 está atendendo 160 educandos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Apresenta baixa rotatividade de professores, todos os professores e funcionários da escola (zeladoras, manipuladoras de alimentos, auxiliar de Gestão, Secretária escolar e vigias) são contratados, apenas o Gestor da Escola é concursado 25 h/a. Quanto a formação acadêmica do corpo docente da escola, todos os professores possuem escolaridade de nível superior e pós-graduação lato sensu na área específica dos seus respectivos cursos de Formação Inicial (Graduação em Licenciatura). A escola apresenta regulamentação e autorização de funcionamento nos Conselhos Municipal e Estadual de Educação. Por ser uma escola polo que atende educandos de outros povoados circunvizinhos (Nova Alegria, Poço do Banco, Fazenda Paris e Fazenda Canadá), possui o serviço de transporte escolar público. A escola oferta apenas o ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), organizado em série/ano no turno vespertino. A infraestrutura da escola é boa, conforme pode-se visualizar na Figura 17 a seguir.

Figura 17 - Infraestrutura física da U.I.M. Apolônio Faundes de Sousa do PA Buenos Aires, Caxias-MA.



Fonte: Pesquisa Direta, maio de 2018. Fotógrafo, SANTOS, D. B. dos (2018).

A U.I.M. Apolônio Faundes de Sousa, pois possui 6 salas de aulas espaçosas, arejadas e iluminadas, com ventiladores de teto e cadeiras anatômicas para os educandos e mesa com cadeira para os professores, quadro acrílico, teto forrado com forro de PVC, piso cerâmico,

dispõe de quatro banheiros, sendo dois convencionais para uso dos educandos (masculino/feminino), dois banheiros adaptados e acessíveis à pessoas com deficiência (um masculino e outro feminino), sala com banheiro interno para professores, sala da diretoria/secretaria com banheiro interno, cozinha, pátio interno. Quanto a recursos didáticos, a escola dispõe de Projetor de multimeios (data show); um computador; um aparelho de TV com DVD; livros didáticos para uso dos professores e educandos, caixa amplificadora de som e; dois microfones. Contudo, a escola não possui em suas dependências: biblioteca; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de leitura; quadra de esportes; sala de atendimento educacional especializado (AEE) e; não tem acesso a rede de Internet.

1.3 Interlocutores da pesquisa e critérios de escolha

Para realizar esse estudo, procurei dialogar inicialmente com o professor de Geografia, Francisco José (nome fictício), que exerce docência na escola U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires, zona rural de Caxias-MA e, inevitavelmente, identifiquei muitos aspectos da vida pessoal e profissional desse interlocutor da pesquisa. Muitos aspectos apontados por ele, apresentam notórias imbricações com o tratamento dado ao processo de escolarização da população camponesa caxiense pela rede municipal de ensino.

Para melhor compreender o ingresso desse professor na profissão como educador do campo e as relações estabelecidas no espaço institucional, o campo empírico demandou deste pesquisador a necessidade de em um primeiro momento, construir um entendimento sobre a trajetória desse docente na Educação do Campo e, nessa perspectiva, destacar, dentre outras, as razões motivadoras do ingresso na função, da maneira como desenvolve sua prática docente de Geografia e como se percebe enquanto educador do campo. Em um segundo momento, buscou-se compreender também as relações estabelecidas entre ele com os educandos, com a população do PA Buenos Aires e com os demais professores e profissionais no interior do estabelecimento de ensino em que trabalha. Para tanto lançou-se mão da observação participante e conversas informais com registro no diário de campo.

Essas primeiras ações, permitiram conhecer e interagir com o universo de atuação profissional do Prof. Francisco José da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa da zona rural de Caxias-MA. Após esses procedimentos foi possível selecionar os interlocutores da pesquisa para aplicação de questionários semiestruturados e realização de entrevistas semiestruturadas e, dentre eles, o professor de Geografia, Francisco José, do PA Buenos Aires, que figurou como o único professor a ser investigado para efeito da análise do papel da escola e da prática docente

de Geografia desenvolvida na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, pois neste assentamento, apenas ele ministra aulas de Geografia.

Inicialmente, o professor de Geografia e seus educandos seriam todos tomados como interlocutores da pesquisa, entretanto, como os pais não quiseram assinar o Termo de Assentimento e, conseqüentemente, não aceitaram que seus filhos menores de idade participassem dessa pesquisa, diante desse impasse, a participação dos educandos do 6º ao 9º ano do Prof. Francisco José se deu de maneira informal e serviram de auxílio na análise dos dados coletados durante as observações participantes das aulas e do ambiente escolar aliadas as conversas informais realizadas ao longo da pesquisa e seus respectivos registros no diário de campo. As observações das aulas se deram no 1º semestre letivo de 2017 e de 2018, respectivamente.

Em tempo, registra-se que o Professor de Geografia Francisco José, interlocutor da pesquisa, aceitou participar e assinou o Termo de Adesão voluntária, livre, esclarecido e espontâneo/TCLE (Apêndice A). Para tanto, utilizou-se os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, encaminhando desta forma a investigação sobre o papel da escola e a prática docente de Geografia em Educação do Campo, tendo como lócus de pesquisa, recolha e produção de dados qualitativos, o ambiente da sala de aula e conseqüentemente o contexto escolar da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa.

Esclarece-se que os demais 47 interlocutores desta pesquisa (Moradores, Presidente da Associação do PA Buenos Aires, ex-alunos, funcionários da escola, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos da SEMECT; representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, presidente do Conselho Municipal de Educação, Gestora da Unidade Regional de Educação da SEDUC/URE de Caxias, Gerente da Agência do IBGE em Caxias), não menos importantes, ao contrário, a realidade empírica revelou a necessidade de dar voz a cada um deles para melhor compreensão do problema investigado, pois, entende-se que o cumprimento do papel da escola camponesa e do exercício da prática docente depende diretamente de fatores internos e externos à unidade escolar.

Além do mais, as idas e vindas ao PA Buenos, lócus desta pesquisa, foram reveladoras de que um número significativo de educandos camponeses da zona rural de Caxias, por motivos diversos como por exemplo, falta de escolas, fechamento de escolas multisseriadas nos povoados resultante do processo de polarização/nucleação escolar ou pelo fato de que um quantitativo considerável de povoados apresentam geograficamente fácil acesso e maior proximidade com escolas da zona urbana do que com as escolas polos da zona rural, estudam na zona urbana o ensino fundamental em escolas municipais como U.I.M. Deborah Pereira;

U.I.M. Antônio Edson Rodrigues; U.I.M. Edson Lobão; U.I.M. Paulo Freire; U.I.M. Guiomar Cruz Assunção e U.I.M. Prof.^a Magnólia Hermínia e; o ensino médio em escolas estaduais como C.E. Odolfo Medeiros, C.E. Eugênio Barros, C.E. Cesar Marques, C.E. Inácio Passarinho e C.E. Cônego Aderson Guimarães júnior, localizadas no perímetro urbano de Caxias-MA. Portanto, sentiu necessidade em saber deles qual o tratamento dado pelo poder público ao processo de escolarização da população camponesa caxiense, os desafios e avanços da Educação do Campo em Caxias e o impacto disso no cotidiano dos assentamentos rurais, entre outras questões pertinentes. Registra-se que esses 47 interlocutores aceitaram participar e assinaram o Termo de Adesão voluntária, livre, esclarecido e espontâneo/TCLE.

1.4 Procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa

A partir do campo empírico e dos interlocutores da pesquisa, para discutir Educação do Campo no cenário educacional brasileiro e maranhense: conceito e trajetória, priorizou-se a realização de pesquisa bibliográfica visando um trabalho de revisão e fichamento bibliográfico de livros, teses, dissertações e artigos de teóricos que discutem sobre Educação do Campo (SILVA; HOELLER, 2010; MIRANDA; RODRIGUES, 2010; CALDART, 2009; 2005; 2004; FERNANDES, 2009a; 2009b; 2006; 2005; MARTINS, 2009; MARANHÃO, 2005; LEITE, 1999); o papel da escola e do ensino de Geografia (HAMMES; FORSTER; CHAIGAR, 2014; CAMACHO, 2011; 2008; RODRIGUES, 1997; 2014; GOULART, 2014; AZEVEDO; 2007; OLIVEIRA, 1994; COSTELLA, 2017; 2015; CASTROGIOVANNI, 2011; 2009; 2007; CALLAI, 2011; CAVALCANTI, 2011; 2010; 2002; 1998; ALVES; MAGALHÃES, 2008; KAERCHER, 2007; 1999; CASTELLAR 2005); sobre prática docente (FRANCO, 2016; 2012; 2010; 1996; GUARNIERI, 2005; FREIRE, 1999; 1987; PIMENTA, 1999) e de pesquisa documental na legislação educacional vigente e outros documentos oficiais que dão base legal e sentido a Educação do Campo (BRASIL, 2014; 2013; 2012; 2008; 2002; 1996; 1988; MARANHÃO, 2010; BRASIL, 2013; 2008; 2005; 2003; 2000; 1998; 1996). Esta primeira etapa da pesquisa serviu para construção do referencial teórico do objeto de estudo deste trabalho, bem como para fundamentar as análises e discussões dos dados recolhidos e produzidos durante a aplicação dos instrumentos e técnicas de pesquisa qualitativa, a organização e análise do material fichado resultou na escrita da segunda Seção desta dissertação.

Para analisar o papel da escola e da prática docente de Geografia desenvolvida no Assentamento Buenos Aires, Caxias-MA, visando atender a este objetivo mais amplo e aos

específicos desdobrados deste, quais sejam: verificar como o professor que não é da Educação do Campo, se percebe enquanto docente de Geografia, o que o move a trabalhar e permanecer atuando na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA; Caracterizar a prática docente de Geografia desenvolvida na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA e, por fim, identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento da prática do professor de Geografia em Educação do Campo na escola deste assentamento, bem como o sentido e o significado atribuído por ele ao papel da escola e da sua própria prática docente, adotou-se no período de 03 de maio de 2017 à 30 de maio de 2018 como instrumentos e técnicas de coleta de dados: questionário semiestruturado (Apêndice C), observação participante (Apêndice E) das aulas de Geografia, diário de campo, registro fotográfico e entrevista semiestruturada (Apêndice D).

Registra-se que na pesquisa que deu origem a essa dissertação, realizou-se entrevista semiestruturada com o Prof. Francisco José, o qual ocupou papel ativo na constituição dos dados da pesquisa. Estas entrevistas aconteceram na própria Escola Apolônio Facundes de Sousa, previamente agendadas e coincidiram com os dias das observações participantes realizadas nas aulas de Geografia. Embora em alguns momentos direcionássemos a entrevista de acordo com nossos objetivos, o encadeamento de ideias e memórias era traçado pelo próprio interlocutor da pesquisa.

Isso porque, conforme Minayo (2000), na entrevista podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões, dados esses que só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. Minayo (2000, p. 114) explica ainda que, a “entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador”. Assim sendo, constitui-se como uma prática discursiva que precisa ser encarada com tal.

Desse modo, comungamos do entendimento construído por Demo (1994), o qual reconhece que os dados empíricos coletados a partir de entrevistas e observações são capazes de oferecer maior materialidade as argumentações e discussões. Para esse autor, “o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas esses dados agregam impactos pertinentes, sobretudo por facilitarem a aproximação prática (DEMO, 1994, p. 37).

Quanto a organização e registro dos dados primários recolhidos e produzidos ao longo da pesquisa, bem como os dados secundários, estes foram organizados em quadros, tabelas, gráficos, mapas e fotos. Contudo, é extremamente necessário, esclarecer que, terceirou-se o processo de confecção de 7 mapas utilizados para melhor visualização do conteúdo abordado e

discutido ao longo desse trabalho, os quais foram confeccionados pelo professor de Geografia Werton Francisco Nobre Silva. Os mapas foram elaborados por ele com base em dados do IBGE (2015) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e através do programa QGIS 2.18, a priori os pontos foram plotados para a criação de vetores de identificação da área de estudo e a partir desse momento inseriu-se dois sistemas de coordenadas o SIRGAS 2000 e o Córrego Alegre, de acordo com cada região desenvolvida no mapa. Com todos os elementos inseridos para a elaboração dos mapas, introduziu-se esses elementos no compositor de impressão do programa, colocando então a escala, grade de coordenadas e outros atributos importantes no mapa, salvou-se em formato JPEG com a devida resolução.

1.5 Organização, análise e interpretação dos dados

Na organização, análise e interpretação dos dados apoiou-se nas orientações de Aguiar e Ozella (2013; 2006), que propõem a sistematização de Núcleos de Significação para o procedimento de análise do discurso do interlocutor de uma pesquisa dentro da abordagem sócio histórica, utilizando para tal as categorias sentido, significado e mediação. Para tanto, torna-se necessário a discussão, ainda que brevemente, sobre implicações conceituais das categorias supracitadas. O uso da categoria mediação:

[...] nos permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações.

[...]. Estamos entendendo, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas).

[...]. A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. [...] (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301-302).

Contudo, esse entendimento dos autores, reforça a compreensão de que subjetividade e objetividade, externo e interno, na perspectiva ora exposta, não são dicotômicos e imediatos, mas são elementos diferentes que se constituem mutuamente, favorecendo a existência do outro

numa relação de mediação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Ademais é preciso “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). Ao passo que a categoria mediação somada as categorias significado e sentido, entre outras mutuamente articuladas, nos permitem compreender o homem, a exemplo do professor interlocutor dessa pesquisa, como sujeito histórico. A esse respeito, esclarece que “Apesar de optarmos por iniciar pela discussão da categoria significado, faz-se necessário explicitar que essas duas categorias, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade (fato que nos leva a discuti-las separadamente), não podem ser compreendidas deslocadas uma da outra, pois uma não é sem a outra” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Para Vigotski (2003b), o significado, no campo semântico, refere-se às relações que a palavra pode encerrar; por outro lado, no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Este autor, ressalta que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural. Em outros destaca-se que:

[...] o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que este processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados. Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão esta somente para fins didáticos) operam com os significados. [...]. Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Sob esta ótica, compreendemos que o sentido é mais amplo que o significado, pois o “[...] sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304-

305). Aprofundando essa discussão, pode-se inferir que “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo (AGUIAR et al., 2009, p. 65). Acrescenta-se ainda, o fato de que “o sentir – seja positiva ou negativamente – sempre significa estar implicado em algo, a implicação vai assim ser vista como um fator constitutivo e inerente do atuar e do pensar. As emoções não podem, assim, serem vistas como passivas, como epifenômenos (HELLER, 1986).

Quanto aos procedimentos necessários para análise do discurso do interlocutor da pesquisa através dos Núcleos de Significação, os autores propõem o trabalho com entrevistas, entendidas “[...] como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Esses autores chamam atenção para algumas características que marcam este instrumento e que, podem interferir no seu potencial de captação ou apreensão dos sentidos e significados buscados, quando explicam que:

- As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas.
 - Elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados.
 - Mesmo considerando que uma boa entrevista pode contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um plano de observação, no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estão nos objetivos da investigação.
- Outros instrumentos úteis e possíveis de utilização são: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

Neste interim, como este trabalho consiste em analisar o papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na Unidade Integrada Municipal Antônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA, bem como os sentidos e os significados produzidos por um professor de Geografia acerca de sua prática docente realizada no assentamento supracitado, com base em Aguiar e Ozella (2013; 2006), foram inferidos e sistematizados núcleos de significação, reveladores do modo de pensar, sentir e agir do Prof. Francisco José, interlocutor desta pesquisa, no movimento dialético

de sua atividade docente.

Para tanto, inicialmente, procedeu-se a transcrição dos áudios das entrevistas concedidas em 2017 e em 2018 pelo Prof. Francisco José a este pesquisador, após digitadas, foram impressas e todas passaram pelo crivo do interlocutor entrevistado, que após ler e apreciar, emitiu devolutiva favorável a publicação de seus relatos nesta dissertação, pois os textos transcritos estavam de acordo com o que havia relatado durante as entrevistas concedidas, possibilitando assim, a criação de 38 pré-indicadores; 12 indicadores e 5 Núcleos de Significação que auxiliaram no conhecimento e aprofundamento do problema estudado, cuja preocupação teve-se como cerne, o estudo dos processos descritos e não de produtos ou objetos, conforme consta descrito na Seção 5 que trata da análise e discussão dos resultados da pesquisa. Portanto, as 5 Seções que compõem esta Dissertação são produtos de todo esse percurso metodológico traçado e percorrido ao longo desta pesquisa como fora exposto até o momento.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO E MARANHENSE: conceito e trajetória

“Ninguém se faz sujeito se não põe a mão na massa” (MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2008, p. 8).

Esta epígrafe nos parece adequada para abrir esta segunda seção, pois ao mesmo tempo em que aponta caminhos para compreensão das implicações conceituais que envolvem o termo Educação do Campo e sua trajetória, revela também, de maneira contundente e incisiva pelo menos dois princípios que orientam o processo formativo dos educandos camponeses e dos educadores (as) de escolas do e no campo, à saber:

[...] é preciso formar sujeitos e sujeitos são formados pela prática. E no contexto social e político em que disso se trata, estes sujeitos são da classe trabalhadora, são vinculados a organizações e movimentos sociais do campo que assumem a perspectiva da luta pela transformação social, são educadores, educadoras que pensam sobre o que fazem, que estudam sobre o que deve ser feito, que buscam compreender mais e coletivamente sobre a ‘mão’ e sobre a ‘massa’ que lhes permitem assumir a condição de construtores do futuro (MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2008, p. 8).

É com este entendimento que nesta Seção discuto Educação do Campo no cenário educacional brasileiro e maranhense, destacando seus conceitos, marco histórico, legal e princípios.

Educação não é a única, mas é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial camponês. A Educação do Campo, por sua vez, é indissociável do projeto de campo desejado pelos trabalhadores camponeses, ou seja, não há como pensar essa educação se não for construído com a participação de todos os interessados, na realidade do território camponês brasileiro, a superação do projeto do agronegócio e o do latifúndio, pois:

[...] a materialidade de origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relação que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como um latifúndio não tem como pensar a educação do campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses (CALDART, 2004, p. 4).

Neste sentido, a educação não acontece somente na escola, mas para além desta, pois é tecida com fios que percorrem, perpassam e inter cruzam de forma mútua e articuladamente as

múltiplas dimensões da realidade do campo, seja ela a realidade das famílias dos projetos de assentamentos (PA), dos Sem Terra, de Pequenos Agricultores e, outras denominações de camponeses que resistem no campo, organizados na luta social dos Movimentos, que, de alguma forma, estão lutando contra o modelo capitalista, materializado no território do agronegócio e do latifúndio. Isto porque, o agronegócio e o latifúndio, estão intimamente ligados a um modelo capitalista de produção e exploração da e na agricultura (ALMEIDA et al., 2008). Esse entendimento de Educação do Campo para além da dimensão formal, justifica-se porque:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (CALDART et al., 2012, p. 260).

Por isso, torna-se necessário, explicitar a concepção de Educação do Campo que está norteando este trabalho, distinguindo os termos Educação Rural e Educação do Campo. Na concepção de Fernandes (2009a, p. 52), “[...] Enquanto a Educação rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios”. Campesinato, é entendido como:

[...] uma classe que além das relações sociais em que está envolvida, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio. Conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. São condições fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa (FERNANDES, 2009a, p. 59).

Aprofundando este entendimento, compreende-se também o campesinato como:

[...] unidade produtiva camponesa, o núcleo dedicado a uma produção agrícola e artesanal autônomo que, apoiado essencialmente na força e na divisão familiar do trabalho, orienta sua produção, por um lado, à satisfação das necessidades familiares de subsistência, por outro, mercantiliza parte da produção a fins de obter produtos e serviços que não produz; ao pagamento de impostos, etc. (MAESTRI, 2004, p. 2).

Por isso mesmo, deve-se esclarecer que no cenário brasileiro:

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida (FERNANDES, 2009, p. 52).

Assim sendo, ressalta-se que historicamente nos espaços escolares brasileiros, de um lado, a Educação Rural vem sendo norteadada pelo paradigma dominante ou tradicional (educação bancária), este visa a alienação, a dominação e opressão dos sujeitos. Por outro lado, a Educação do Campo é norteadada pelo paradigma emancipatório, este visa a libertação, o empoderamento e a autonomia dos sujeitos (FREIRE, 1987; 1979; CUNHA, 1998; SANTOS, 2002). No Quadro 3, a seguir são caracterizados esses dois paradigmas com base nas contribuições desses autores.

Quadro 3 - Paradigma Dominante e Paradigma Emancipatório

DOMINANTE/TRADICIONAL	EMANCIPATÓRIO
O conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente.	Enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo.
A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do (a) educador.	A disciplina intelectual estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias.
Há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”. Reforça as habilidades próprias de quem deve reproduzir (professor o livro).	Valoriza a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza. A dúvida e o erro são partes integrantes do processo de aprendizagem, impulso do pensamento.
Dá destaque ao pensamento convergente, a resposta única e verdadeira. Não há espaço para criatividade.	Valoriza o pensamento divergente, a problematização e o processo.
No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda matéria dada”.	Percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos.
O (A) educador (a) é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os (as) educandos (as). A competência do (a) educador (a) é medida através de suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança.	Valoriza as habilidades sociointelectuais tanto quanto os conteúdos. Esta perspectiva exige que educandos (as) e educadores (as) se debrucem sobre os problemas da prática social, levando em conta as perspectivas do futuro e os desafios de pensar, com compromisso, sobre as exigências do novo, do não dado.
A pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance dos (as) educando (as), onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.	Entende a pesquisa como instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.

A escola e a gestão dos espaços da Escola (sala de aula, coordenações, pátio etc) são burocráticos, hierarquizados, fragmentados, com sistemas rígidos de controle conforme os comportamentos e consciências que se pretende instalar, modificar ou manter.	A Escola e a gestão é participativa, descentralizada, democrática, onde as decisões são partilhadas, aberta a novos conhecimentos, possibilidades e relações com a comunidade.
O processo educacional é baseado no paradigma quantitativo, experiencial, objetivo, generalizável, reducionista e descontextualizado.	O processo educacional tem como referência a investigação, é interpretativa, qualitativa, subjetiva e com os valores explícitos fundamentados na realidade. É holística (busca a totalidade) e contextualizada.
O conhecimento constrói-se contra o senso comum que é considerado superficial, ilusório e falso.	Valoriza o conhecimento do senso comum com que cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. Possui uma virtude emancipatória.
Produz conhecimento e desconhecimento. Faz do cientista (ou daquele que tem acesso à educação formal de nível superior) um conhecedor especializado e do cidadão comum um ignorante generalizado.	Entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si, suficiente e possível de excluir as outras, se constituem no diálogo entre si. Portanto, ao mesmo tempo em que todos são ignorantes em alguma coisa todos são especializados em outras.
Reforça a rigidez do método e pune a qualquer perspectiva que não cumprir essa orientação. O método e a forma é tão ou mais importante que o objeto de estudo.	Aceita a transgressão metodológica. Entende que a inovação científica consiste em inventar contextos abertos que permitam a criação e o diálogo desses conhecimentos com meio social.
A educação está a serviço da qualificação do trabalho para a (re)produção do capital predominantemente a serviço do mercado.	A educação deve caminhar junto com o trabalho na direção da emancipação humana, para decifrar os enigmas do mundo e reconhecer-se como principal produtor.

Fonte: Adaptado por Silva; Hoeller (2010, p. 41-42).

Sobre a influência negativa do paradigma tradicional e da educação gestada na cidade no processo de escolarização da população camponesa, deve-se esclarecer também que no:

[...] processo ideológico construído por essas instituições a educação da cidade é tida como superior a do campo; a cultura e os saberes do povo do campo pouco ou quase nada são escutados para construção de uma política educacional para o campo; quando essas políticas são instituídas têm um caráter compensatório e não emancipatório, portanto, o currículo que organiza os conhecimentos e discussões no e do campo são inspirados nos valores da cidade, o que descaracteriza ou enfraquece a identidade dos povos do campo (SILVA; HOELLER, 2010, p. 43).

A esse respeito, compreende-se que este é o retrato fiel do tratamento secundário dado historicamente aos dias atuais, à Educação do Campo no Brasil, tanto nas esferas estaduais quanto municipais, em que o ensino processado no interior das escolas camponesas, é fruto de um currículo oficial engessado pensado nos gabinetes urbanos, desprovidos do diálogo com a população camponesa, dicotomizado do currículo oculto e informal, da vida dos educandos

camponeses, que não considera as suas particularidades, necessidades e realidades, ao contrário, privilegia a homogeneização de todos os educandos camponeses e urbanos, quando na realidade deve-se respeitar e considerar as múltiplas diversidades dos sujeitos escolares, privilegiando seus saberes cotidianos, experienciais, vivenciais, anseios e interesses e o conteúdo social, político, econômico, histórico e geográfico do próprio território camponês, onde funciona a escola, os educandos e seus familiares vivem, convivem, trabalham e são materializados cotidianamente seus modos de vida.

Como resultado, continuamos tendo uma escola excludente, segregadora, estagnada, que não acompanha as mudanças ao longo do tempo, desse modo não atende as novas exigências demandadas pela sociedade contemporânea que clama por uma escola inclusiva e que tenha um currículo que fortaleça a identidade, a autonomia dos educandos e contribua para e com o desenvolvimento do campo.

Por isso mesmo, a escola do campo precisa construir de forma participativa seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e conseqüentemente discutir o seu currículo, pois isso implica sobre o que precisamos ensinar na escola, a quem e em qual contexto histórico-político e social. O currículo é prática pedagógica com finalidades econômicas e sociais. Conforme Sacristán (2000) toda prática pedagógica gravita em torno do currículo, sendo assim: “[...] o estudo do currículo serve de centro de condensação e inter-relação de muitos outros conceitos e teorias pedagógicas, porque não existem muitos temas e problemas educativos que não tenham algo a ver com ele” (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

Do ponto de vista metodológico e pedagógico, a Educação do Campo, caracteriza-se justamente pela sua organização curricular por temas geradores, calendários específicos, e a pedagogia da alternância, são alguns dos indicativos que apontam para a ocupação consistente dos sujeitos sociais na escola que a eles pertence (MARTINS, 2009).

Para compreendermos a prática docente de Geografia em Educação do Campo, optou-se neste estudo por fazê-lo, a partir das propostas educacionais dos movimentos sociais do campo educacional socialista, da pedagogia do oprimido de Freire (1987), da Pedagogia do Movimento sustentada por Caldart (2004) e das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. Ainda sob esta ótica, é válido explicitar que o presente estudo, do ponto de vista teórico está alicerçado no Paradigma Emancipatório (FREIRE, 1987; 1979; CUNHA, 1998; SANTOS, 2002) e no Paradigma da Questão Agrária para nortear as concepções teóricas, políticas, ideológicas e utópicas das discussões travadas e defendidas ao longo deste trabalho.

Estes paradigmas, são complementares entre si e mutuamente atendem a finalidade deste estudo (o primeiro voltado para a educação e o segundo para o território camponês). Em

outros termos, o Paradigma da Questão Agrária, enfatiza problemas e contradições do campo, bem como tem a renda da terra, os processos de diferenciação, desintegração e de recriação do campesinato e as consequências do desenvolvimento do capitalismo no campo, como ponto central de discussão (FERNANDES, 2005).

Isso se deve exatamente, por que as produções científicas (teses, dissertações, entre outras), sobre o campo brasileiro, nas diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Geografia Agrária, estão sendo realizadas a partir de dois paradigmas: Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) (FERNANDES, 2005). Logo fica evidente as diferenças marcantes entre o paradigma da Educação Rural e o da Educação do Campo, pois:

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isso tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas (CALDART, 2005, p. 20).

Sob esta ótica, a Educação do Campo caracteriza-se entre outras coisas, como um projeto educativo que reafirma a relevância da ação educativa humanizadora, libertadora e inserção crítica dos sujeitos na sociedade. A Educação do Campo, somente poderá se materializar-se mediante a transformação das circunstâncias sociais desumanizadoras e a partir do empoderamento dos povos do campo como sujeitos destas transformações (CALDART, 2004). Esse entendimento que a autora tem de Educação do Campo converge para a Pedagogia Libertadora defendida por Paulo Freire, pois, a concepção de Pedagogia Libertadora parte do conhecimento da realidade e da dialogicidade para que se construam coletivamente novos conhecimentos, sendo cada um e cada uma o sujeito de sua história e simultaneamente do processo coletivo (FREIRE, 1987). Destarte que a Educação do Campo é um conceito:

[...] cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo, de pensar idealizado leva ao

estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2009b, p. 141-142).

Nesse sentido, e com esta preocupação, o conceito de Educação do Campo, foi apresentado a priori na Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em Luziânia (GO), no período de 27 a 30 de julho de 1998, explicitado e justificado da seguinte forma: “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES, 2009b, p. 142).

Conforme esse entendimento, explicitamente trouxe à tona as diferenças latentes para além da mudança de terminologia ou de emprego de preposição, entre a escola no campo e escola do campo, pois:

[...] enquanto a escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências de seus sujeitos: os povos do campo (FERNANDES, 2009b, p. 142).

Desse modo, se a escola do campo é “aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo” (BRASIL, 2002, p. 5), ela somente será produzida desta maneira se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinho mais também não sem sua própria luta e organização.

Pode-se inferir que nas perspectivas e concepções defendidas pela Educação do Campo, duas categorias extremamente importantes e sempre presentes são evidenciadas: a) lugar e b) território. A primeira, porque é o lugar que o campo ocupa, pois ele representa e contém aspectos culturais, sociais e históricos que influenciam diretamente na definição do projeto educativo. Por isso o campo é um tema recorrente nas discussões da e sobre Educação do Campo, pois configura-se como um espaço onde a história dos sujeitos camponeses é produzida e seu trabalho é realizado. A segunda categoria, porque “o campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 53).

Exatamente, por isso que as práticas educativas e docentes em Educação do Campo, sejam elas desenvolvidas por professores de Geografias como de qualquer área do conhecimento precisam ser pensadas, concebidas e executadas como práxis, visto que estas devem ser conscientes, carregadas de intencionalidades, reflexivas, fonte e geradoras de novos conhecimentos, emancipadoras, promotoras de mudanças e marcadas pela busca incessante da transformação de si e daqueles que estão sob suas responsabilidades: os educandos camponeses.

Por sua vez, aprofunda esse entendimento quando explica que a Educação do Campo:

[...] é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo. [...], essa expressão contém muito mais que o significado de um conceito. Traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira (FERNANDES, 2009b, p. 141).

Nesta perspectiva, a partir de seus termos constituintes, Educação do Campo, é explicada da seguinte forma: “[...] uma educação que seja no e do campo. NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2009, p.194-150).

Aprofundando a discussão, pode-se dizer que o conceito de Educação do Campo visa garantir ao trabalhador/a do campo o direito de educar-se de acordo com suas particularidades culturais e especificidades de vida e de luta. Corresponde ao reconhecimento que historicamente o estado negou a educação deste teor à população do campo, pois historicamente:

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, "apêndice" da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade (BAPTISTA, 2003 apud MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 36).

A esse respeito, Leite (1999) em seu estudo sobre educação rural, esclarece que:

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 1999, p. 28).

Somente no final do Século XX é que ganha força a luta dos movimentos sociais no Brasil por uma Educação do Campo com a aprovação da LDB 9.394/96 que dar status de modalidade de ensino a Educação do Campo. Nesse interim, Fernandes (2009b, p.136) esclarece que a utilização da expressão “do campo” foi adotada em função da reflexão sobre o “[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

O autor, aprofunda ainda mais a compreensão do sentido e significado do campo quando explica que:

O campo é o lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem da terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. [...]. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação (FERNANDES, 2005, p. 137).

Por sua vez, segundo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2001; 2002) a identidade da escola do campo define-se pela sua articulação com a realidade vivida pelos sujeitos, no sentido de resgatar os caracteres próprios que constituem o homem do campo, no respeito ao processo de construção coletiva, de preservação da cultura, fazendo a articulação entre os saberes da vida e os saberes oficiais ou sistematizados.

Neste interim, é imperioso explicitar que a definição de escola do campo, ganha sentido, significado e/ou razão de ser ou existir, somente quando pensada a partir das especificidades dos povos camponeses. Ao passo que no parágrafo único do Art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL/CNE/CEB, 2002), essa definição está referendada ao estabelecer que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL/CNE/CEB, 2002, p. 1).

Isto posto, pode-se inferir que o termo Educação do Campo é um conceito recente no Brasil, emergido no fim do século XX, mais precisamente na década de 1990, produto das lutas intensas e constantes dos diversos movimentos sociais, entre eles destaca-se o MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, exprimindo, nos diversos eventos nacionais,

regionais e estaduais, a exemplo das conferências Por Uma Educação do Campo, a educação que desejam ter, pensada pelos camponeses para eles e com eles.

Ao passo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, elevou a Educação do Campo à condição de modalidade de ensino. Esse fato, implica no mínimo em dois enfoques que devemos ficar atentos: a) a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira fruto da luta sistemática dos movimentos sociais que os povos do campo estão engajados; b) a diversidade dos processos produtivos e culturais, que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo. Esses enfoques têm seu fundamento legal no que diz a LDB 9.394/96 em seus Artigos 27 e 28. Entretanto, neste momento destacar-se-á somente o q diz o Art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Em 2002 conforme supracitado, houve a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002). Essas diretrizes, entre outras coisas relevantes, em seu Artigo 13º enfatizam que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar, aspectos sobre formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, quando determinam que:

Art.13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A esse respeito, Cavalcanti (2002) defende que é extremamente necessário investir na

formação dos profissionais da educação, considerando as exigências do ensino na atualidade e a necessidade da articulação da formação acadêmica com o exercício docente nas escolas de educação básica. Quando esclarece que:

Não se trata de organizar cursos de formação profissional atrelados ao mercado de trabalho. Mas não se pode trabalhar nos cursos sem ter em mente as necessidades, as demandas da prática profissional. A formação acadêmica não pode estar desarticulada da realidade prática. No caso do profissional do magistério, é comum a pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio.

Recomenda-se que a formação profissional, seguindo esse princípio, seja pensada e executada com base numa concepção de objetivos educacionais que visam à preparação para o exercício do trabalho, para a prática da cidadania e para a vida cultural (CAVALCANTI, 2002, p. 117).

Desse modo, faz-se necessário que a Educação do Campo seja ancorada numa relação de horizontalidade entre a escola e a comunidade, produzindo movimentos que gerem práticas com possibilidades de internalização fundada numa concepção de educação emancipatória, na construção de alternativas no campo, através do desenvolvimento social, economicamente justo e sustentável. Por conseguinte, deve-se entender “[...] a Educação do Campo como um termo em disputa que ousa, sonha e busca um processo de desenvolvimento que lute por uma sociedade justa e igualitária, formada por homens, mulheres e crianças” (SILVA; HOELLER, 2010, p. 13).

Sendo assim, acredita-se numa proposta de Educação do Campo que potencialize práticas de emancipação humana, para isso é necessário pensar o processo formativo também dos educadores, numa proposta que viabilize a possibilidade de inserção no espaço da comunidade (tempo comunidade), alicerçado pelo tempo escola, contribuindo na universalização conjunta do trabalho e da educação.

Isso se deve, por entender em conformidade com Fernandes (2006, p. 29) que “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”. Além do mais, compreende-se que:

O campo é mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas

sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas (MARTINS, 2009, p. 5).

Quando se fala em Educação do Campo refere-se ao direito dos cidadãos permanecerem no lugar que vivem, isso inclui ser educado no lugar onde vivem. Do campo é pensar a educação a partir do seu lugar, das suas necessidades e da sua participação, ter o direito à escolarização neste espaço de convívio e de sustento, para a elevação da escolaridade dos sujeitos nascentes do campo (CALDART, 2009). Ademais, entende-se que:

[...] a Educação do Campo amplia o seu significado ao incorporar os povos da floresta, das minas, os caiçaras, os ribeirinhos e as comunidades extrativistas, afastando a redução do campo como sendo algo estritamente relacionado ao mundo agrícola, relação essa, muito presente na perspectiva da educação rural (OLIVEIRA et al., 2010, p. 20).

Além do mais, destaca-se que a Resolução nº 2 do CNE/CEB/2008 (BRASIL, 2008) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, consolida a perspectiva da Educação do Campo como uma modalidade do ensino regular, quando diz claramente em seu Ar. 1º que:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos entes federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008).

Pode-se inferir então que as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2008), neste seu artigo 1º, fortalecem o amparo legal para a existência das diversas experiências que demarcam a Educação do Campo, como, por exemplo, as Escolas de Assentamentos (EAs), as Escolas Comunitárias Rurais (CECORs), as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), dentre outras.

Assim, a Educação do Campo que se propõe, a partir deste conceito que se contrapõe a educação rural, está recheada de intencionalidade social e política, voltada para a construção de uma nova dinâmica de vida, desmistificando a ideia de que o campo é lugar de atraso, valorizando e criando possibilidades de trabalho, de sustento, de convívio e de qualidade social.

Essa realidade da Educação do Campo a nível nacional não é diferente da realidade enfrentada cotidiana nos municípios maranhenses. Isso porque, falar em Educação do Campo no território maranhense, implica obviamente, dizer dentre outros aspectos que a realidade camponesa maranhense, no âmbito educacional, social, econômica, produtiva, política e cultural, de um modo geral, e principalmente nos assentamentos rurais, é reflexo da maneira histórica como foram sendo ocupados os espaços agrários regionais no Brasil, isso contribuiu para a construção de um país e de um Maranhão, profundamente heterogêneos e de visíveis contrastes, contradições, conflitos, luta pela terra, pela educação, pela equidade social, descasos, avanços e retrocessos, materializados no cotidiano dos territórios do agronegócio e do camponês. Consequentemente, isso se deve porque:

As bases da política educacional maranhense, portanto, se amoldavam às características do coronelismo, ou seja, estruturavam-se na política paternalista, onde o que norteava o ensino e todo o sistema educacional estava intrínseco aos interesses particulares dos detentores do poder, e onde todo e qualquer progresso realizado era “oferecido como favor” da parte dos coronéis e senhores de terra (DANTAS; BAUER, 2015, p. 6).

Essa situação no âmbito educacional se agravava ainda mais, principalmente nas décadas de 1950 à 1980 na zona rural do Maranhão, porque a “educação no estado estava subordinada aos interesses dos políticos constituídos que determinavam o alcance do ensino, pois quanto menos informada fosse a população mais fácil seria mantê-los sob domínio” (COSTA, 2008, p. 34).

Com base em Miranda e Rodrigues (2010) o Maranhão, sendo um dos Estados mais pobres da federação, também é aquele que possui os índices educacionais mais baixos, e essa estatística, certamente, atinge com maior intensidade a realidade camponesa: apresenta o maior índice de analfabetismo e o maior índice de repetência e evasão escolar. Em se tratando da

Educação do Campo esses índices são ainda mais alarmantes, devido a precariedade das escolas e do descaso que historicamente foi tratado o processo de escolarização da população camponesa maranhense. Isso se deve ao fato de que no Maranhão a Educação do Campo ao longo de décadas foi tratada como política de governo e não como uma política pública de Estado. Essa realidade persiste ainda em todos os 217 municípios do Estado do Maranhão, é bem verdade que em alguns municípios esta realidade vem sendo mudada, a exemplo de Caxias, São Luís, Imperatriz, entre outros, entretanto, na maioria dos municípios, o tratamento dado a escolarização da população camponesa maranhense é precário e negligente, uma vez que o nome escola, só faz sentido pelo compromisso dos professores em ensinar e pela vontade de estudar e aprender dos educandos, conforme pode ser visualizado nas Figuras 18 e 19, frutos de denúncias das famílias camponesas a equipe de reportagem da TV Mirante e ao Programa Fantástico da Rede Globo em 2014.

Figura 18 - Barracão improvisado para funcionamento de escola multisseriada (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) na zona rural do Município de Codó, Interior do Estado Maranhão.



Fonte: TV Mirante (2014); Rede Globo (2014).

Figura 19 - Educandos camponeses estudando em escola sem as condições mínimas de funcionamento, multisseriada (anos iniciais do Ensino Fundamental) na zona rural do município de Alta Mira do Maranhão.



Fonte: Rede Globo (2014).

Por isso, a educação voltada para o campo maranhense, durante décadas, foi disponibilizada de maneira perversa, retificadora, compensatória, supletiva, de péssima qualidade e em condições precárias e desacreditada nos sujeitos que vivem no campo, pois visava apenas suprir suas carências mais elementares (MIRANDA; RODRIGUES, 2010). Destarte que no Maranhão:

[...] o problema da educação do campo não é simplesmente o problema teórico-metodológico, mas um problema que passa principalmente por interesses políticos e econômicos, e que tais interesses deixam o camponês sem a mínima estrutura educacional, relegando-os aos cuidados das oligarquias e do agronegócio.

Por entendermos a necessidade de uma reflexão crítica em relação à educação do campo no Maranhão, [...] buscamos [...] apresentar [...], alguns projetos que foram implementados no campo maranhense, mas que, por terem caráter de oportunismo político e de promoção pessoal, não contribuíram para a transformação política do campo maranhense, nem formaram o camponês para a resistência a expansão desumana do capital no campo (MIRANDA; RODRIGUES, 2010, p. 14).

Sob esta ótica, o agronegócio, de modo mais intenso, no sul do Maranhão, e também presente em as outras regiões do Estado, tem provocado sérias consequências em todos os setores da vida dos camponeses. Além de provocar também transformações socioterritoriais, materializadas nas diferentes paisagens. Essas e suas distinções são facilmente percebidas tanto

no território do agronegócio quanto no território camponês, notadamente o sentido de educação, por exemplo são antagônicos, visto que:

[...]. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses. Evidente se está falando que o território camponês deve continuar sendo sempre território camponês. Isso significa compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que o seu desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura. Esta é uma compreensão do paradigma da questão agrária. Outra leitura é do paradigma do capitalismo agrário, que vê o território camponês como uma possibilidade de transformação em território do capital (FERNANDES, 2009, p. 52).

Por isso, registra-se que a Educação do Campo no Território maranhense nem de longe confira como uma ação de iniciativa do Estado do Maranhão, mas uma ação que partiu dos movimentos sociais e das universidades públicas como a UFMA, sendo implementada por meio de projetos de extensão de abrangência nacional, como por exemplo, o PRONERA, pois:

[...] a Educação do Campo no Maranhão como se encontra hoje não é, de início, uma iniciativa deste Estado. Chega via projetos de extensão de IES através de programas educacionais de nível nacional. Podemos atribuir sua fragilidade, além do descaso do Estado para com o Campo, ao fato da educação do campo ter sido por muitos anos uma política de governo e um modelo pedagógico em construção, ou como discutem os teóricos, um paradigma em construção. A educação do campo chega ao Maranhão através do PRONERA (MIRANDA; RODRIGUES, 2010, p. 19).

Desta forma, é imperioso lembrar que:

A realidade do campo maranhense necessita de uma educação que esteja comprometida tanto com a superação dos conflitos como a emancipação do camponês. Pois os problemas sociais se agravam cada vez mais com a expansão do agronegócio e a lentidão com que são efetivadas as políticas públicas no campo.

[...].

[...].

[...].

No Maranhão, dado os constantes empecilhos políticos, a luta pela educação do campo não é uma luta isolada, pois os grandes conflitos de terra presentes hoje no Maranhão fazem desse Estado um lugar propício para a violência e oportunismos políticos, assim como em todo o campo do Território Nacional onde a luta pela terra ainda é uma constante no dias atuais (MIRANDA; RODRIGUES, 2010, p. 17-18).

Nesse sentido, vale esclarecer que o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) é um programa articulador de vários ministérios; das esferas de governo as mais diversas; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária, e tendo como finalidade central, fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

O Maranhão necessita de uma educação onde esteja comprometida tanto com a superação dos conflitos como a emancipação do camponês, pois o agronegócio e a demora da efetivação das políticas públicas do campo estão causando problemas sociais que vem aumentando a cada dia como a concentração fundiária, conflitos e violência no campo, desemprego estrutural, precarização das condições de vida, entre outros (MIRANDA; RODRIGUES, 2010). Além disso, no Estado do Maranhão, a educação que tem sido ofertado no campo na realidade configurou até pouco tempo como projeto de extensão, desenvolvido principalmente pela iniciativa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA que de 1999 a 2009 ofertaram cursos de alfabetização, do ensino fundamental e médio capacitação e formação de professores em serviço à luz da Pedagogia da Alternância, Escola Ativa, do PRONERA, o qual é resultado da luta dos povos do campo e dos movimentos sociais. Este programa, contribuiu para diminuição das taxas de analfabetismo entre a população que tinha a partir de 15 anos de idade, particularmente em escolas situadas em assentamentos rurais no Maranhão. Conforme o Censo do IBGE (2010), a taxa de analfabetismo no Maranhão das pessoas entre 10 a 14 anos é de 95% e entre as pessoas de 15 anos ou mais, é de 20,9%.

Desde 2009 a UFMA vem ofertando cursos de Graduação de Licenciatura em Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra e de Especialização em Educação do Campo. A partir de 2009 também a Universidade Estadual do Maranhão/UEMA passou a oferecer também curso de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo na modalidade

de Educação à Distância. Esses Cursos de Licenciatura e de Especialização em Educação do Campo ofertados no Maranhão, são estruturados na concepção de campo e de educação, apresenta proposta político-pedagógica diferenciada, que se amplia para a educação não escolar e para os movimentos e formas de organização do campo. Tem por perspectiva promover o estudo, a pesquisa e a reflexão sobre a educação dos povos do campo e o desenvolvimento de metodologias para atender a educação das diversidades territoriais e culturais dos povos do campo.

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (BRASIL, 2004), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária, e tem como objetivo principal fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a Educação do Campo no Maranhão tem como projeto político pedagógico o PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA (Associação de Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão), na qual tem o objetivo de formar homens e mulheres do campo maranhense, respeitando as suas localidades e criando formadores críticos numa concepção revolucionária (MIRANDA; RODRIGUES, 2010). Nesse sentido, a UFMA, o MST e a ASSEMA, o PRONERA orientou projetos de educação no Maranhão abordando uma linha de eixos temáticos para a Educação do Campo, quando:

[...] optou-se pelos eixos temáticos Terra, Trabalho, Cidadania, Natureza, Cultura e Política, o que implicará em relações pedagógicas, concepções e práticas educativas populares significativas, ou seja, atividades que conduzam a um comportamento favorável aos interesses reais dos educadores (as) em formação, cujo pressuposto básico será a relação prática-teoria-prática (MARANHÃO, 2005, p. 22).

As atividades desenvolvidas nas práticas educativas, pedagógicas e docentes em Educação do Campo são mais produtivas e significativas quando são pensadas, planejadas e trabalhadas de forma participativa pelos professores juntamente com seus educandos camponeses e a comunidade à luz dos princípios norteadores de práticas em Educação do Campo e das Diretrizes Operacionais para escolas do campo, considerando o tempo-escola e o tempo-comunidade. Destaca-se que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012).

Além do PRONERA existem vários projetos, voltados para a Educação do Campo tanto no Brasil quanto no Maranhão, como o Programa Escola Ativa é um projeto que usa metodologias adequadas principalmente em classes multisseriadas respeitando o ritmo de aprendizagem do educando, com o intuito de oferecer uma educação de qualidade; o Projeto Saberes da Terra tem como objetivo principal aumentar a escolaridade de jovens e adultos agricultores com a conclusão do Ensino Fundamental, contribuição para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais; Apoio aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) que “são instituições educativas, comunitárias e familiares, que ofertam Ensino Fundamental e Médio Integrado À Formação Profissional de Nível Médio para crianças e jovens do campo, com ênfase na agricultura familiar e no desenvolvimento sustentável do meio rural”; Expansão da Educação Básica nas Comunidades Quilombolas e Áreas Assentamentos, vem promovendo formas de ofertar uma educação de qualidade para crianças e os jovens das comunidades quilombolas e para os assentamentos; e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Técnico no Campo, que “visa expandir a oferta de ensino médio no campo, de forma contextualizada e integrada às atividades produtivas locais” (MIRANDA; RODRIGUES; 2010).

Contudo, o que mais dificulta o desenvolvimento de práticas docentes, não somente de Geografia, mas das demais áreas do conhecimento, é o fato dos documentos oficiais da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, como as orientações curriculares, as propostas pedagógicas, o Plano Estadual de Educação do Maranhão, reconhecerem que construir Educação do Campo significa também edificar uma escola no e do campo, como um espaço construído pelos sujeitos que produzem este lugar e que também são produzidos pelo mesmo (BRASIL, 2002), e paradoxalmente, o que se tem verificado é que as poucas escolas que existem no território camponês maranhense, não são escolas do e no campo, mas escolas construídas no campo, um currículo urbanizado, calendário escolar urbano, totalmente desprovidas dos princípios norteadores de práticas educativas, pedagógicas e docentes em Educação do Campo. Quando na realidade deve-se entender que:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõe a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (CALDART, 2004, p. 1).

Isto posto, compreende-se que a Educação do Campo, abrange muito mais do que uma questão pedagógica. Ela configura, como um referencial que concebe a ideia de que os homens, mulheres e crianças do campo são sujeitos históricos de direitos. São, portanto, sujeitos de ação (CALDART, 2004). Desta forma, não faz nenhum sentido, o camponês, conformar-se com a condição de oprimido, ou mesmo com um discurso de incapacidade de adentrar ao mundo do conhecimento, pois isto, retrata a consciência ingênua de um povo que não se reconhece enquanto sujeito de sua própria história, enquanto criadores de cultura (FREIRE, 1987). Intervir nessa realidade é o papel da Educação do Campo, fortalecendo e valorizando a identidade e a autonomia dos trabalhadores do campo no território do Maranhão e do Brasil, porque entendemos que “[...] não podemos considerar libertário o conhecimento que, ainda que seja contra a ordem vigente, despreze as peculiaridades e a diversidade da vida no campo e na cidade, ou um conhecimento que intente submeter uma esfera aos desígnios da outra” (SLVA, 2008, p. 15).

Diante do contexto situacional e histórico do tratamento dado ao processo de escolarização da população camponesa do Maranhão, marcado por descaso, precariedade da infraestrutura das escolas de pau a pique ou improvisadas em galpões ou salões de festas, turmas multisseriadas, ensino de baixa qualidade e desprovido de sentido e significado para os educandos camponeses, em 2015 fruto da luta dos movimentos sociais e da população camponesa por uma educação de qualidade ofertadas em escolas também de qualidade nas comunidades rurais do Maranhão, o Governo do Estado lançou o Programa Escola Digna, que segundo o seu Caderno de Orientações Pedagógicas esclarece que:

O Programa “Escola Digna” nasce de uma decisão política, do Governo do Estado do Maranhão, que instituiu o Plano “Mais IDH” por meio do Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015, consistindo em uma ação estratégica de combate à extrema pobreza e de promoção de justiça e cidadania para milhares de maranhenses excluídos do processo social, cultural e político.

Nessa perspectiva a Secretaria de Estado da Educação, considerando que o programa vislumbra, garantir à todos (crianças, jovens, adultos e idosos) o acesso à infraestrutura adequada, ao desenvolvimento de práticas educativas favoráveis à formação digna de cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar integralmente nas suas comunidades, promove a substituição de escolas de taipa ou outros espaços certificados como inadequados, por escolas de

alvenaria, ofertando, ainda, Assessoria Técnico Pedagógica às redes municipais integrantes do Programa Escola Digna (MARANHÃO/ SEDUC, 2015, p. 11).

Em linhas gerais como base em dados institucionais de domínio público disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA, 2018), pode-se inferir que o Programa Escola Digna constitui-se como a macropolítica de educação da SEDUC e tem por finalidade institucionalizar as ações da secretaria em eixos estruturantes que subsidiam teórico, político e pedagogicamente as ações educativas desta secretaria, como política de Estado, de modo a orientar as unidades regionais, as escolas e os setores da SEDUC, dando-lhes uma unidade em termos de concepção teórica e metodológica para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Dentre os eixos que compõem a Macropolítica estão: Fortalecimento do Ensino Médio, na perspectiva de uma política de educação integral e integrada, Formação Continuada dos profissionais da educação, Regime de colaboração com os municípios que institucionaliza o Escola Digna enquanto programa de governo, Gestão Educacional, Avaliação institucional e da Aprendizagem e o eixo que transversaliza os demais, Pesquisa, Ciência e Tecnologias.

Estabelece ainda um pacto de colaboração com os municípios, visando que todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos possam ter, em todas as escolas maranhenses, sejam elas da Rede Estadual ou Municipal, o direito fundamental a uma escola de qualidade. O Programa Escola Digna integra o Mais IDH, plano do governo do Maranhão (Gestão 2015/2018) que pretende elevar os Índices de Desenvolvimento Humano Municipais (IDHM) nos 30 municípios com as menores taxas do Estado. Desses 30 municípios maranhenses, registra-se que os povoados dos municípios de Aldeias Altas, São João do Sóter e Santa Filomena, como Laranjeira, Pé do Morro, Nazaré, Jenipapeiro, Travessia, Bié I e Ingarana, foram contemplados com o Escola Digna, e tiveram suas escolas de taipas e em precárias condições substituídas e foram construídas escolas de alvenaria, conforme pode ser visualizado na Figura 20.

Figura 20 - Nova Escola Municipal Dioclesiana de Moraes Silva do povoado Pé do Morro, município de Aldeias Altas-MA, construída pelo Programa Escola Digna em substituição a antiga escola de taipa.



Fonte: SECOM/MA (2017).

Na avaliação do Secretário de Estado da Educação do Maranhão, Felipe Camarão em entrevista concedida em 2017 a Assessoria de Comunicação do Governo do Estado do Maranhão/SECOM/MA, o Programa Escola Digna “[...] é o maior programa educacional da história do Maranhão e conta com a participação de empresas parceiras como a Suzano, fortalecendo ainda mais os eixos de atuação do programa. Portanto, são investimentos como esses que fazem a educação avançar cada dia mais, levando dignidade aos estudantes e professores maranhenses (SECOM/MA, 2017). Passando o crivo da peneira neste discurso de cunho ideológico e político do Secretário Felipe Camarão e extraindo essencialmente o que nos interessa, este programa de fato tem transformado a realidade das condições precárias das “escolas” que funcionavam no interior do Estado, mas também favoreceu o fortalecimento da parceria público privada (PPP) e ao mesmo tempo tem reforçado e imprimido uma imagem do agronegócio como promotor de desenvolvimento humano e econômico nas regiões ou municípios em que se instala, o qual que a cada ano se expande em todo do Estado.

Do ponto de vista da estrutura física, foram feitas melhorias nas escolas da zona rural dos municípios maranhenses contemplados até o momento com o Programa Escola Digna, como substituição por prédios novos e mobília de acordo com o recomendado pelo MEC. Entretanto, essas escolas continuam apresentando as mesmas contradições: são escolas construídas no campo, mas não são escolas do e no campo; o currículo e as práticas pedagógicas e docentes permanecem urbanizadas, ou seja são desenvolvidas na contramão do que

preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), o que estabelecem as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), o que asseguram o PNE (BRASIL, 2014) e o PEE (MA, 2014) e o que defende os movimentos sociais, dentre eles, o Movimento Por Uma Educação do e no Campo.

Nesse contexto, ressalta-se que no Maranhão os movimentos sociais e a população camponesa têm reafirmado a luta por uma Educação do e no Campo, pois, de modo geral, nos 217 municípios maranhenses o que se tem são escolas construídas no campo desconectadas da vida, de sentido e das necessidades reais das famílias camponesas, visto que, nestas escolas é operacionalizado um currículo urbanizado e, é latente que na maioria destes municípios, predominam a precariedade e a improvisação de “escolas” que funcionam na zona rural, fruto do descaso, do abandono e do esquecimento da população camponesa pelo poder público municipal, estadual e federal. Portanto, pode-se inferir que geralmente, a ausência, o descaso, o abandono e omissão do Estado na garantia ao direito à Educação da população camponesa, configuram como as principais causas das precariedades na zona rural tanto no território maranhense quanto no território brasileiro.

2.1 Papel da escola e do ensino de Geografia nos assentamentos rurais

[...]. A escola, hoje, já não é mais a única detentora do saber; as informações e conhecimentos chegam de todos os lados e ela é convidada a rever seu papel nesta nova sociedade [...] (HAMMES; FORSTER; CHAIGAR, 2014, p. 132). Vivemos num tempo de perguntas fortes, porém de repostas fracas (SOUSA SANTOS, 2007).

Eu perguntei se não aprendiam nada de Geografia. Não precisa, disse um deles, isso a gente aprende é no pé. Os igarapés vão pro Tocantins. Desce pro mar, é só olhá, né? No topo daquele monte não serve plantá. A terra é ruim. No baixo é boa. É no pé mesmo, andando e olhando (OLIVEIRA, 1994, p. 135).

As epígrafes que abrem esta subseção, nos convidam a pensar duplamente sobre o papel da escola e do ensino de Geografia na contemporaneidade, principalmente, nos assentamentos rurais brasileiros. Isso porque dentre as perguntas fortes que precisam também de repostas fortes, estão as que questionam a escola e a Geografia e os seus respectivos papéis no mundo contemporâneo. Perguntas essas e outras que a mais de 24 anos Oliveira (1994) vem ressoando, tais como: “[...] qual é o papel da geografia nas escolas? A quem serve seus conteúdos e sua forma de ensinar? Qual é a função e o papel da escola na sociedade? [...]”. (OLIVEIRA, 1994, p. 139). Com essas questões este autor buscava e ainda busca problematizar o ensino

reprodutivista na perspectiva da sua superação como caminho necessário na e para produção de um ensino de Geografia transformador e emancipador.

Esses seus questionamentos foram somados a tantos outros ecoados por diferentes professores e autores da Geografia, visando a formação de alunos cidadãos críticos diante da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, a exemplo de Callai (2001) que também usou sua voz para difundir as seguintes provocações: “[...] deve a sociedade ser mudada ou deixada como está? O que a escola quer e o que almejam com o seu trabalho os professores de Geografia? [...]” (CALLAI, 2001, p. 139). Na perspectiva da mudança de mentalidade e de atitudes com vista um ensino de Geografia emancipador e transformador, a postura do professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem:

[...], é essencial na formação dos conceitos geográficos, pois estas questões estão intrinsecamente relacionadas com a ideologia de classe dos educadores. Ou seja, a geografia que se pretende ensinar na escola passa, necessariamente, pela postura do professor diante à realidade. Por isso, temos duas posturas ideológicas antagônicas do professor de geografia em sala de aula: uma domesticadora e outra libertadora. A postura domesticadora é a que está relacionada com a reprodução da ideologia neoliberal e que auxilia desde o início na formação de mão-de-obra submissa ao capital urbano, legitimando, dessa maneira, o papel da escola enquanto mecanismo ideológico reprodutivista da sociedade classista capitalista. Do lado oposto, o professor pode optar pela formação libertadora do aluno, auxiliando na formação de um cidadão crítico diante da realidade que se encontra subordinada ao modo de produção capitalista. Neste caso, geografia e educação formam um processo emancipatório que visa à humanização. Visto que são os alunos do Ensino Fundamental e Médio que serão os futuros trabalhadores, governantes, professores, enfim, sujeitos produtores das relações socioespaciais (CAMACHO, 2011, p. 233).

Isto posto, entende-se que tratar do processo de escolarização da população camponesa, principalmente daqueles que vivem em assentamentos rurais no Brasil, no Maranhão e no município de Caxias, pressupõe compreender a escola como um território de luta, de encontro e choque de culturas, de empoderamento, de contradições, resultantes de múltiplos conflitos, tensões e determinações que a atingem. Além disso, registra-se que “[...]. Os assentamentos de reforma agrária como parte dos territórios camponeses têm sido o espaço mais amplo de realização [...] de reflexão teórica e de prática da Educação do Campo” (FERNANDES, 2009a, p. 51), com vista a escolarização, a valorização e o fortalecimento das identidades camponesas de crianças, adolescentes, jovens e adultos de famílias assentadas. Acrescenta-se ainda o fato de que “[...] é na escola que uma parte do processo de conscientização e/ou não conscientização se desenvolve. Todas as disciplinas têm um papel a desempenhar nesse processo. À geografia

cabe papel singular nesta questão” (OLIVEIRA, 1994, p. 143).

Desse modo, uma das questões importantes sobre a Geografia é saber qual a aplicabilidade dela no mundo, sobretudo no contexto do mundo contemporâneo, no qual as contradições oriundas do sistema capitalista de produção são regras e não exceções, e quando se trata especificamente do mundo camponês, essas contradições se intensificam muito mais, e por isso mesmo, o ensino da Geografia em escolas do e no campo é extremamente necessário. Refletir sobre a importância da Geografia enquanto ciência é fundamental, do mesmo modo, torna-se igualmente relevante refletir também sobre o papel da escola e da própria Geografia para e na formação cidadã dos educandos camponeses. A esse respeito concordamos com Libâneo (2009) quando defende a escola como:

[...] uma das instâncias de democratização da sociedade e de promoção de uma escolarização de qualidade para todos, tem como função nuclear a atividade de aprendizagem dos alunos. Na tradição da teoria histórico-cultural, a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e dos instrumentos culturais disponíveis na sociedade e no desenvolvimento de competências cognitivas, da capacidade de pensar e de aprender. Em contraste, todas as concepções de escola que desfoçam esta centralidade podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social. Não adianta divulgar índices altos de atendimento escolar se a aprendizagem escolar continua praticamente nula, assim como é insuficiente uma escola apenas voltada para a vivência de experiências culturais, socializadoras, integradoras (LIBÂNEO, 2009 apud HAMMES; FORSTER; CHAIGAR, 2014, p. 125).

Diante da realidade escolar retratada por Libâneo (2009) pode-se inferir que na contemporaneidade há basicamente dois tipos de escolas em oposição, denominadas por Azevedo (2007), respectivamente de: a) mercoescola e, b) escola cidadã. A mercoescola é caracterizada como sendo “[...] uma instituição formadora de cidadãos clientes, produtores e consumidores identificados com a ideologia de mercado (AZEVEDO, 2007, p. 11). Em outros termos, a mercoescola, é uma escola que tem como papel a reafirmação das relações sociais baseada no consumo e na competição. Por outro lado, a escola cidadã coloca em relevo os princípios humanistas, “[...] ante o fenômeno da globalização, sem abrir mão dos ideais emancipatórios” (AZEVEDO, 2007, p. 11). Ainda de acordo com este autor, é justamente, nesse tensionamento que a escola brasileira vem sendo forjada.

Assim, a escola, em meio a essas disputas “[...], não é difícil perceber que, se por um lado, há uma tentativa de desaboná-la como espaço de produção e socialização de conhecimento, por outro, há lutas para reforçá-la como espaço público produtor e distribuidor de conhecimentos socialmente relevantes” (HAMMES; FORSTER; CHAIGAR, 2014, p.126).

Essas autoras no trabalho textual que produziram, refletem e levam o leitor também a fazer reflexões sobre a escola e sua integração curricular, como lugar também de formação de professores, tecem considerações pertinentes aos processos históricos (pressão da sociedade, a legislação educacional, a política educacional, etc.) que têm interferido na organização escolar, no papel do profissional docente e na sua formação, destacam ainda a Geografia nessa integração curricular. Esse posicionamento das autoras é justificando “[...] porque buscar uma educação de qualidade, uma escola democrática, tem sido desafio constante de todos aqueles que trabalham com a formação dos profissionais da educação” (HAMMES; FORSTER; CHAIGAR, 2014, p. 127).

Nesse sentido, Pontuschka (1999) defende que o professor de Geografia deve formar educandos que sejam capazes de se movimentar bem no mundo atual, o qual é altamente complexo. Endossando esse entendimento, tendo como base um alerta freireano, afirma-se um:

Educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal (FREIRE, 1999, p. 63).

Para Vesentini (1989), uma Geografia realmente nova não pode continuar com os mesmos temas, métodos ou categorias, pois em sua opinião tudo muda ao longo tempo, isso quer dizer que uma Geografia relevante para compreensão do mundo atual, deve abarcar diversos aspectos do social e não aceitar a ideologia dominante como sendo o retrato fiel da realidade, antes buscando desvendar por trás das formas aparentes aquilo que a ideologia pretende esconder, a saber, as lutas de classes que se travam no seio da sociedade contemporânea.

Dentro do contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), a Geografia assume um importante papel por ser uma “Uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações” (BRASIL, 1998, p. 25). Sendo assim, o ensino da Geografia Escolar é relevante, por isso deve não apenas fazer um inventário do espaço, mas buscar explicá-lo promovendo uma visão crítica que seja capaz de formar educandos cidadãos.

Aprofundando essa discussão, endossamos esse entendimento às palavras de Soja (1989), pois se julga ser impossível continuar olhando o mundo ou o próprio planeta Terra apenas a partir de “sua primeira natureza, ou seja: seu contexto ingenuamente dado, pois uma segunda natureza se apresenta e esta não abandonou os aspectos visíveis do objeto, mas

incorporou o resultado da ação e relação social” (SOJA, 1989, p. 102).

Ao passo que a Geografia concebida e/ou redefinida hoje como uma ciência social, conforme os PCN’s (1998, 1999, 2000) e diversos teóricos como Oliveira (1989), Pontuska (2004), Castrogiovanni; Callai e Kaercher (2009), Castrogiovanni (1998), Carlos (1999), entre outros, torna-se imperioso, pensar o estabelecimento de relações por meio da interdependência, complementaridade, contradições, da conexão de fenômenos, num elo entre o educando, demais seres humanos e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização, configura-se como indispensável nesse processo.

Por conseguinte, o próprio objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, conceituado por Santos (1996), como o conjunto indissociáveis de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), buscando desvelar as práticas sociais dos diversos grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida acontecer, caminhar.

Nesse interim, a Geografia Escolar, ensinada nas escolas brasileiras devem possibilitar a compreensão do mundo atual, da apropriação dos lugares operacionalizada pelos homens, visto que é por meio da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais produzidos ao longo do tempo. Além disso, a Geografia Escolar deve desenvolver no educando camponês a capacidade de observar, analisar, interpretar, pensar, refletir e indagar criticamente sobre a realidade com o intuito de empreender uma ação transformadora sobre essa realidade.

Assim sendo e, tendo em vista ainda, a globalização, as tecnologias e as questões ambientais que ressignificam e dão novos significados à sociedade como um todo e em suas partes, entre outros fatores e problemas atuais (re) organizadores/transformadores do espaço mundial, nacional, regional e local, o ensino de Geografia contribui para plena formação cidadã e integral do educando e, em particular, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos camponeses, como sujeitos ativos, autônomos, críticos e emancipados, atendendo assim, conforme o Artigo 35, inciso III da LDB 9394/96, “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 28).

Destarte que o ensino da Geografia configura-se como uma das disciplinas imprescindíveis para e na produção do conhecimento social dos seres humanos, principalmente em se tratando dos educandos camponeses, bem como também de seus saberes e práticas escolares, que devem acompanhar a dinâmica espacial, da qual estes sujeitos participam,

praticam, vivenciam e experienciam cotidianamente nos assentamentos rurais, nas comunidades quilombolas, entre outros, por isso mesmo:

Um dos critérios para a construção do saber geográfico escolar é a sua relevância social, ou seja, é a possibilidade desse saber contribuir para a formação de cidadãos. Sua presença no currículo deve-se à necessidade que tem os alunos de aprender o espaço como dimensão da prática social cotidiana. A Geografia por sua vez, pode ser tratada como uma prática social que ocorre, tanto na história dos homens quanto na vida cotidiana. O espaço e as percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social, de modo que vai se formando um conjunto de saberes sobre esse espaço, mais sistematizados, científicos ou não. Esse conhecimento desse conjunto de saberes, a consciência do espaço, ou da “geografia” do mundo, pode ser construído no discurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar. Por isso ela é estudada na escola (CAVALCANTI, 2002, p. 74).

Neste contexto, ganha importância o papel do professor de Geografia, pois conforme André (2008), deve estar alicerçado numa atitude reflexiva durante seu trabalho docente, dominando procedimentos de investigação científica de sua própria prática docente, como o registro, a sistematização de informações, a análise e comparação de dados, o levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico. Além do mais, o professor de Geografia, precisa compreender que as realidades espaciais e do próprio ensino de Geografia, devem servir-se mutuamente, como ponte permanente para e na produção do pensamento crítico, reflexivo e dialético sobre as mudanças e transformações realizadas nos espaços dos educandos camponeses, bem como no favorecimento do processo de (re)construção do conhecimento destes educandos, visto que:

A capacidade de transformação da geografia se deve ao fato da mesma possuir uma relação inseparável com a realidade. A partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade, promovendo uma ação transformadora sobre essa realidade. Assim, a geografia tem que propiciar aos educandos pensarem as relações socioespaciais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade, estabelecendo uma relação entre a Geografia e a Educação do Campo (CAMACHO, 2011, p. 25).

Registra-se que a luta pela terra passa necessariamente pela luta pela educação, pela escola do e no campo e demais direitos sociais, por isso, a luta por uma Educação do Campo, uma educação pensada a partir do contexto cotidiano, da vivência, experiências, da história de vida, com e para as pessoas que vivem no e do campo, é um movimento histórico de construção da educação não-formal relacionada à organização de grupos de luta e disputa no campo. O

campo reconhecido como grupo social e a necessidade de uma educação coerente com as inquietações e disputas da população camponesa. Um movimento que questiona o papel da escola e do professor e sua formação, porque este muitas vezes, em sua prática docente desenvolvida na escola, valoriza a urbanidade e com a perspectiva de que a educação seria a ponte ou forma de “ascensão” do rural para o urbano. Quando na realidade, no ambiente escolar, o professor de Geografia e demais disciplinas devem promover um ensino-aprendizagem na perspectiva da valorização e fortalecimento da identidade territorial camponesa dos educandos e de suas famílias, com vista que os conhecimentos geográficos e de outras disciplinas possam ser usados para que os educandos permaneçam no campo, contribuindo para o desenvolvimento do território camponês.

Nesse cenário, a precariedade das escolas em todas as dimensões, configura como um dos maiores desafios a serem superados no processo de escolarização da população camponesa brasileira e, essa realidade ainda persiste porque:

Tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, a escola no meio rural tem problemas: falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativa de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar à realidade do campo; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alienada dos interesses dos camponeses [...]; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente.

Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimento (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 38-39).

Por outro lado, esses desafios tão latentes, que precisam e devem ser superados nas Redes Municipais e Estaduais de Ensino de todo país, reverberaram o sentimento e a luta dos movimentos sociais por uma Educação do e no Campo, incorporado ao parecer da Relatora Edla de Araújo Lira Soares da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação quando redigiu o Parecer nº 36/2001/CEB/CNE que amparou a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reiterou o posicionamento dos movimentos sociais do campo no sentido de:

[...] se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes (BRASIL, 2001, p. 2).

Ainda sob esse prisma, acrescenta-se que o tratamento dado ao processo de escolarização da população camponesa brasileira historicamente foi e continua sendo marcado por dilemas, contradições, avanços e retrocessos, por isso o que vem sendo ofertado no Brasil é uma educação rural trajada de Educação do Campo, reflexo de processos históricos, mudando ao longo do tempo e espaço, apenas os atores, pois:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001, p. 3).

Sob esta ótica, fica evidenciado que na história da educação brasileira, os governantes nunca pensaram em uma política pública educacional ou projetos pedagógicos específicos para o território camponês e com a participação ativa dos sujeitos do campo. Além de não reconhecer os camponeses como sujeitos protagonistas de um território heterogêneo como é o campo, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a uma tipologia de educação domesticadora, compensatória, reparadora e associada a modelos econômicos perversos, exploradores, homogeneadores e excludentes.

Isso implica dizer que com raríssimas exceções, os professores e demais profissionais da educação (gestores, vigias, secretários escolares, zeladoras etc.) que atuam em escolas multisseriadas ou seriadas na zona rural dos municípios brasileiros, têm impregnado no interior das escolas do Campo por meio de suas práticas docentes, pedagógicas e educativas, a concepção de educação urbanizada alheia à história, as necessidades, ao modo de vida, ao modo

de produção agrícola e não-agrícola dos camponeses.

Ainda sob esta ótica, Camacho (2011) esclarece que essa educação não pode ser uma educação desconectada da realidade, mas interligada aos processos de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. Por isso, há necessidade de que essa educação seja construída sobre marcos emancipatórios propostos pelos movimentos socioterritoriais camponeses. Essa educação tem de estar ligada a uma pedagogia emancipatória/libertadora que faz oposição à educação neoliberal e urbanizada praticada, até então, no campo e na cidade. Além disso, ressalta-se que:

Quando pensamos em educação do campo, temos em mente um grupo social com suas necessidades e peculiaridades e que durante muito tempo viveu à margem dos projetos educacionais do país, porém, recentemente com as reivindicações e conquistas dos movimentos sociais do campo esse quadro está mudando. Não conclui desta forma dizer que isso seja suficiente a população do campo, pelo o contrário, devemos compreender esse avanço como o ponto inicial para a mudança na estrutura metodológica educacional do nosso país (ALVES; MAGALHÃES, 2008, p. 83).

Contudo, é válido dizer que os professores de Geografia como de qualquer outra área de conhecimento, no contexto brasileiro, tanto aqueles que atuam na educação destinada aos educandos urbanos quanto aqueles que atuam na Educação do Campo, possuem distintas histórias de vida, com diferentes saberes, experiências profissionais docentes, de escolarização e de formação. Essa formação específica se materializa dentro do ambiente escolar, seja durante a produção de um plano de aula, na elaboração da avaliação de uma turma, na postura do docente na produção do conhecimento em sala de aula e ou na formação de seus educandos. Ao passo que também os seus educandos possuem histórias de vida, saberes, vivências, experiências ricas e distintas, e que devem ser aproveitadas, exploradas, compartilhadas, problematizadas e valorizadas no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2013).

Desse modo, como a Educação do Campo, materializa-se em três dimensões: informal, não-formal e formal, extrapolando os muros da escola. Nesta perspectiva, Rodrigues (1997) considera que o papel da escola, numa sociedade democrática, é preparar os indivíduos para a vida social e, para isso, há a necessidade de inseri-los e incluí-los na concepção de mundo atual, para que possam agir no sentido de buscar a transformação dessa mesma sociedade. Assim, o papel da escola atualmente é “preparar e elevar o indivíduo ao nível de ampla participação cultural, intelectual, profissional e política” (RODIGUES, 1997, p. 17).

Por isso, as escolas localizadas em assentamentos rurais, comunidades quilombolas ou em outros territórios camponeses, têm um papel a desempenhar. Dessa instituição espera-se: a

valorização e fortalecimento da autonomia, da identidade territorial camponesa do educando e de todos os povos que trabalham, vivem, convivem no e do campo, a problematização de sua existência e a promoção da dignidade dos que ali comparecem, sendo propostas curriculares e práticas educativas, pedagógicas e docentes diferentes da escola urbana.

A escola do e no campo não pode funcionar nos mesmos moldes da dinâmica da escola urbana, podendo, então, desempenhar um papel primordial no resgate na condição de cidadão e na formação do capital humano com vista o desenvolvimento em todas as dimensões dos territórios camponeses nos quais os educandos estudam, residem, trabalham e são materializadas cotidianamente, as práticas socioespaciais suas e de seus pais, sendo o professor de Geografia e os outros das demais disciplinas, sujeitos importantes no estabelecimento de vínculos e de mediação dos saberes experienciais e cotidianos da população camponesa com os saberes geográficos e escolares com vista a um aprendizado significativo e que estes saberes possam ser usados pelos educandos e seus familiares para resolverem os problemas da vida diária.

Por outro lado, os assentamentos rurais brasileiros, ganham um significado, real e simbólico, de um lugar de trabalho, moradia, formação humana e produção, portanto, de reprodução e ressignificação social camponesa, por isso a luta pela escola é tão importante como marco da luta pela terra, pois os camponeses entendem que a educação e a escola têm papéis importantes a serem desempenhados nos assentamentos, dentre os quais destaca-se o fato de configurarem como um dos principais instrumentos de transformação social. Nesse sentido defendem que:

[...] igualmente necessário superar a falsa antinomia entre preparar para ficar no campo ou sair dali. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que sejam educados os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha e para que, ficando ou saindo, possam ajudar na construção de um projeto social no qual todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência.

[...].

Os cursos propostos devem, pois, favorecer o resgate da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo à população que vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto social global e colocando o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e complementar ao mundo urbano (PACHECO, 2012, p. 47).

Por isso, o papel da escola e do ensino de Geografia em assentamentos rurais ganham sentido, por ser nessa instituição onde é trabalhado o currículo da formação humana e integral dos educandos. Além disso, a escola é também o lócus da formação continuada em serviço dos

professores, bem como:

[...]. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores. Por fim, a escola inclui-se no contexto de formação do docente em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a epistemologia da prática, os processos de autoformação, os investimentos educativos nas situações profissionais e a autonomia dos estabelecimentos de ensino (DOMINGUES, 2014, p. 14).

Nesse interim, no Brasil tem crescido cada vez mais, o debate sobre o papel da escola como lócus da formação docente, “[...] pela oportunidade de os professores refletirem coletivamente sobre seus saberes e saberes-fazeres [...] (DOMINGUES, 2014, p.14). E igualmente, tem acentuado também o debate sobre papel e o ato de ensinar de Geografia na Educação Básica. Por isso, o ensino de Geografia tem sido marcado ao longo do tempo por desafios, os quais têm sido enfrentados por todos os professores interessados em qualificar sua prática na escola. A esse respeito:

Há que se considerar que o mundo em que vivemos, no século XXI, exige da escola outra postura, pois muito daquilo que sempre foi sua tarefa, a informação, está esvaziada pela eficiência dos meios de comunicação e as novas tecnologias a eles associadas. Um novo paradigma emerge e exige novas posturas frente aquilo que é o papel da escola. Nesse sentido também a geografia precisa se colar e repensar sua função no currículo escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (GOULART, 2014, p. 22).

Diante dessa realidade ora exposta, para melhor compreensão da importância do papel da escola e do ensino de Geografia nos assentamentos rurais brasileiros, torna-se necessário tecer a seguir breves considerações pertinentes a prática docente em Educação do Campo.

2.1.1 Prática docente de Geografia em Educação do Campo: uma discussão necessária

Comumente prática educativa, prática pedagógica e prática docente são termos verbalizados nos discursos recorrentes de muitos profissionais da educação como se fossem sinônimos unívocos, entretanto, não o são. No Brasil há uma profusão de livros, Ebook, periódicos e artigos publicados em revistas especializadas que tratam de prática pedagógica, prática educativa e prática docente como sinônimos, ora o título trata de prática pedagógica e ao longo do texto volta e meia alterna-se as terminologias prática docente, prática educativa e

prática pedagógica; ora o título do livro ou artigo é prática docente, mas o seu conteúdo somente faz referência a prática pedagógica. Registra-se que os livros de Geografia também estão impregnados deste mesmo vício.

Mas afinal, o que é, o que caracteriza, distingue e aproxima: prática educativa, prática pedagógica e prática docente? Prática docente é sempre uma prática pedagógica? De que prática estamos falando? Sobre essas questões tanto no campo da Pedagogia quanto da Geografia Escolar, destacam-se autores (as) que se dedicam ao estudo de práticas docentes como práxis emancipadora e transformadora de si e daqueles que estão sob suas responsabilidades: os educandos.

No campo da Pedagogia, uma das autoras brasileiras que mais tem se debruçado e dedicado em investigar prática docente, sendo uma referência nesse assunto, é a professora pesquisadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, que desde 2007 tem como objeto de estudo a prática docente, em seus livros tem buscado resgatar algumas “práticas, ideias que ainda fazem sentido, que ainda precisam ser ressignificadas e talvez possam revigorar a racionalidade pedagógica, a qual parece estar em franco declínio nos dias atuais” (FRANCO, 2012, p. 33). Além disso, discute e distingue prática pedagógica, prática educativa e prática docente, destacando seus pontos de convergências e suas singularidades, pois não são práticas excludentes entre si, mas que estão intimamente interligadas.

No campo da Geografia Escolar, os autores que destacam-se no estudo das práticas docentes de Geografia são Castrogiovanni (2011; 2009; 2007); Callai (2011); Cavalcanti (2011; 2010; 2002; 1998); Kaercher (2007; 1999); Castellllar (2005); Pontuschka; Paganeli; Cacete (2007); Costella (2017; 2015); Rua (1993), entre outros. Todos esses teóricos, estudiosos e professores de Geografia somados a outros autores da área têm publicados livros e artigos frutos de suas pesquisas e de suas experiências docentes. Dentre esses destaco, o João Rua que há 25 anos atrás organizou o livro *Para ensinar Geografia*, publicado em 1993, alertando aos professores para não tornarem-se reféns dos livros didáticos, que o ensino de Geografia é dinâmico, visto que a realidade dos educandos e as transformações socioespaciais, nos permitem a cada dia, possibilidades novas de explicação do mundo. Ressalta-se que, em nenhum momento o prof. João Rua negligencia na sua obra, a importância do livro didático, pelo contrário, reconhece assim como Paulo Freire que, o livro didático não deve ser o único recurso da prática docente em sala de aula. O professor deve buscar alternativas, através dos recursos didáticos diferenciados (FREIRE, 1987). Por outro lado, evidencia-se que:

[...], a Geografia é o componente curricular que se vale de colocar o aluno no lugar do outro. Ao mesmo tempo que ele reconhece o seu lugar, as suas relações e a composição de sua vida, esta ciência permite que ele compreenda onde está e o que está fazendo o outro. Os dados matemáticos que compõem os textos e as imagens, bem como os mapas que localizam os acontecimentos, são dados que precisam ser interpretados com estranhamento. O significado dos números no contexto das vivências das pessoas permite o entendimento das dificuldades, das realidades e dos acontecimentos. O saneamento básico, o analfabetismo, a mortalidade, a violência e muitos outros dados não podem ser encarados com normalidade pelos alunos. O Livro Didático apresenta estas informações de forma estática, pela impossibilidade de discussão direta. O professor precisa dar vida aos dados, comparando-os com o cotidiano, levando o aluno a pensar sobre a existência dos mesmos, sobre a possibilidade de vivência daqueles que se encontram em realidades distintas (COSTELLA, 2017, p. 182).

Destarte que para Castelllar (2005), a atuação docente está relacionada com os objetivos pedagógicos e educacionais que o mesmo estabelece para desenvolver os conteúdos em sala de aula. Portanto, se o professor tiver uma prática que contribua para aprendizagem significativa do educando, atuará na perspectiva da (re)construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade do educando, respeitando sua história de vida e colaborando também para que ele entenda seu papel na sociedade, seja ele um educando camponês ou um educando do espaço urbano. Por isso, os professores de Geografia devem compreender que:

As relações existentes entre o conteúdo e as possibilidades de ação sobre ele é que nos permitem efetivar uma aprendizagem significativa. Ensinar o aluno a enxergar diferentes possibilidades de interpretar o espaço, por meio dos conteúdos apresentados é ensiná-lo a efetivar diferentes interpretações em infinitos momentos de aprendizagem (COSTELLA, 2015, p. 33).

Feito este preâmbulo contextual, retomemos a questão que abriu essa discussão teórica-conceitual: afinal, o que é, o que caracteriza, distingue e aproxima: prática pedagógica, prática educativa e prática docente? Prática docente é sempre uma prática pedagógica? De que prática estamos falando? Esses são questionamentos pertinentes, pois:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (CATANI, 1997, p. 34).

Assim sendo, para começar a responder a esses questionamentos levantados, nos apoiaremos nos estudos de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) que ao

fundamentar seus argumentos nas ideias de Carr (1996), explica que há similaridades entre prática pedagógica, prática educativa e prática docente, quando esclarece que:

Essas similaridades são mais bem compreendidas a partir da diferenciação proposta por Carr (1996) entre o conceito de *poiesis* e o de *práxis*. O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva. Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. A prática educativa, de modo amplo, só adquirirá inteligibilidade quando for regida por critérios éticos imanentes, que, segundo Carr (1996), servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má (FRANCO, 2016, p. 535, grifo da autora).

Essa diferenciação que Carr (1996 apud FRANCO, 2016) faz entre *poiesis* e *práxis* convergem para aquilo que Vázquez (1997) chama de prática utilitarista-espontaneista e prática entendida como *práxis*, consciente, intencional e reflexiva. Em outros termos, a concepção de prática como *práxis*, defendida por Vázquez (1997), o qual deixa claro que teoria e prática são indissociáveis da *práxis*, é definida como atividade teórico-prática, ou seja, é “atividade do sujeito que de algum modo, ao interferir no mundo, transforma-o e transforma a si mesmo” (LARCHERT, 2010, p. 39). Desse modo, teoria alimenta a prática e prática renova a teoria, ou seja, se retroalimentam. Sendo a *práxis*, uma ação consciente, intencional, reflexiva e transformadora. “Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de suas transformações” (VÁZQUEZ, 1997, p. 207).

Nesse sentido, a prática pressupõe uma relação teórico-prático, tendo um caráter consciente, reflexivo e intencional, superando assim, a velha concepção de prática como prática-utilitária por uma concepção de prática como *práxis*. Por sua vez, a *práxis* é entendida como “[...] a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). Vista nesta perspectiva, a *práxis* é “[...] transformadora da realidade natural e humana” (VÁZQUEZ, 1977, p. 32).

Dessa forma, a *práxis* implica necessariamente um caráter consciente e repleto de internacionalidade, transformador e fundamentada na epistemologia do conhecimento; nela o homem compreende a racionalidade da prática, por isso mesmo compreende-se que:

É preferível considerar esses critérios éticos, a fim de distinguir uma prática tecida pedagogicamente – vista como *práxis* – de outra apenas

tecnologicamente tecida – identificada como *poiesis*. Assim, [...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano (FRANCO, 2016, p. 535-536, grifo da autora).

Ressalta-se que a técnica como criação humana, distingue da técnica como produtora do humano, pois parafraseando Pinto (2005), isso pode se materializar na mistificação da técnica no campo pedagógico, supervalorizando-a como produtora das práticas. Compreende-se que, nas práticas pedagogicamente produzidas, há a mediação humana e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Isto posto, esclarece-se ainda que:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo [...] (FRANCO, 2016, p. 536).

Igualmente são diferentes práticas educativas e práticas pedagógicas, contudo são conceitos mutuamente articulados, entretanto, com especificidades distintas, pois:

[...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Fala-se, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia (FRANCO, 2016, p. 536).

Por isso, prática educativa implica pensar nas dimensões que materializam a educação, a formal (operacionalizada nas instituições criadas para ensinar ou para trabalhar o processo de escolarização dos humanos, como a escola e as universidades), não-formal (se dá nas instituições sociais que não foram criadas com a função de ensinar/formar, mas ensinam/formam como as igrejas, os sindicatos, as associações, etc.) e a informal (acontece no dia a dia, na rua, no trabalho, as pessoas mutuamente se educam e se formam), pois todo ser humano é formado em sua experiência de vida, em todos os lugares, não somente na escola. A escola é responsável pela dimensão formal da educação, visto que tem suas especificidades, entre elas está a intencionalidade do ato educativo definido em forma de currículo. Registra-se

que nas modalidades de ensino nacionalmente conhecidas como Educação do Campo e Educação de jovens e Adultos, pelas suas especificidades, a formação dos camponeses se dá nas três dimensões da educação supracitadas, logo as práticas educativas, as práticas pedagógicas e as práticas docentes são ou devem ser trabalhadas mutuamente articuladas.

Em outros termos, as práticas educativas estão ligadas principalmente à cultura de um povo, entendendo cultura de forma ampliada, englobando a produção de bens, consumo e a forma da organização social (LARCHERT, 2010). Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, “A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

No contexto das práticas educativas, pedagógicas e docentes em Educação do Campo, o trabalho é concebido e incorporado ao processo de escolarização da população camponesa como princípio educativo e formativo, pois ele está vinculado à produção da vida, da existência, na produção de alimentos saudáveis e na construção e fortalecimento da identidade camponesa, por isso defende-se que:

[...] o trabalho forma/produz o ser humano: a educação do campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo e de compreensão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalho de educação profissional, carregando todo este acúmulo de teorias e de práticas com as experiências específicas de trabalho e de educação dos camponeses (CALDART, 2004, p. 3).

Igualmente a autora, destaca o valor pedagógico da cultura como matriz formadora no âmbito da Educação do Campo, quando explicita veementemente que a:

[...] cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CALDART, 2004, p. 7-8).

A educação é, deste modo, construção humana contínua que independe do tempo/espço, que se faz e refaz durante o processo de produção da existência. Por isso, “Igualmente, a educação vai se tornando uma área de estudo e um foco de preocupação dessa

mesma humanidade, na medida em que os seres humanos vão produzindo acúmulos teóricos e práticos em diferentes campos” (ALMEIDA et al., 2008, p. 164).

Por outro lado, é mister deixar claro que quando:

[...] se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa.

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos (FRANCO, 2016, p. 537-538).

Comungando deste entendimento de Franco (2016), infere-se que abordar sobre prática docente de Geografia como de qualquer outra disciplina, em sala de aula, implica em discorrer a respeito de um saber-fazer do professor marcado de meandros, nuances, singularidades, semelhanças e de significados, pois “[...]. A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações” (FRANCO, 2016, p. 540). Isso se deve entre outros argumentos, ao fato de que:

[...] as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas, [...] não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. [...] a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido e a direção (FRANCO, 2016, p. 534).

Contudo, deve-se esclarecer que nem sempre toda prática docente é prática pedagógica, entretanto, em alguns casos isso pode acontecer, pois:

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

A esse respeito, no seu artigo “Práticas e saberes docentes em discussão”, Melo (2010), explica que prática docente se refere a prática dos professores, visto que:

A prática dos professores inicia-se bem antes de sua formação profissional. A prática dos professores traz influência de sua formação profissional. A prática dos professores é construída em sua convivência com a realidade. Essas três afirmações são carregadas de contextos e pretextos. O contexto é o trabalho dos professores. O pretexto é discutir sua compreensão sobre essa tríade. Nesse contexto estão presentes os saberes profissionais e os saberes experienciais (TARDIF, 2007). Ao falar de professores não posso ignorar que esse é o portador do verbo ensinar. Sim, isso pode ser pouco significativo para alguns. Então, incluo nesse caso o verbo aprender. [...] (MELO, 2010, p. 1).

Diante do exposto, infere-se que a prática docente como práxis que norteia este trabalho, caracteriza-se entre outros aspectos, pelo fato de ter como:

[...] preocupação de produzir mudanças qualitativas e, para isso procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade.

[...] por uma concepção consciente, pelo desejo de renovação, transformação e mudanças e pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social.

[...]

A prática [...], nesse contexto, caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos. Nessas perspectivas, o novo encontra aqui o nicho ideal para vicejar e expandir-se (SCHUMIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 23).

Nesse entendimento, da prática docente como práxis, como fonte e geradora de novos conhecimentos e como reflexiva-crítica, torna-se necessário pensarmos também no fato do professor(a) precisar, obviamente, de modelos para desenvolver o seu trabalho docente, porém, também precisa inevitavelmente, construir sua identidade docente, fazendo uma releitura, selecionando aquilo que julga ser mais viável e adequado, e descartando aquilo que julgares impróprio, impregnando assim, a sua prática docente com sua subjetividade, tornando-se autor, deixando a sua marca, pois cada professor tem a sua maneira peculiar de trabalhar. De modo que, deve compreender a docência como uma prática que ultrapassa em muito a racionalidade, visto que, não deve buscar tão somente modelos técnicos, mas como sinaliza Kaercher (2007, p.15), o professor deve também querer “[...] repostas e certezas onde abundam dúvidas e inquietações”, agregando também, estudos de outros teóricos de diversas áreas do conhecimento, com o intuito de construir e ressignificar a sua prática docente profissional, pois ainda em conformidade com este autor:

[...]. A docência implica também seu par dialético: aprender com os outros e despir-se do que se aprendeu para se reinventar na profissão, “raspar a tinta” com que nos pintaram para pensar nossa existência e refazer outras pinturas. A docência implica autoria, e ela requer sentimentos, emoções; é preciso “desencaixotar” emoções, ser – o que não é nada fácil – “eu mesmo”. Implica também um ato de cidadania: dizer sua palavra. Fernando Pessoa é genial ao falar do “corredor” que há entre nossas ideias e as palavras que as expressam. Desafios epistemológicos: justificar racionalmente nossa prática, ultrapassar a razão. Desafios ontológicos: dizer implica dizer o que penso e o que sou. São desafios que exigem que eu me desembrulhe. Tudo é tão difícil quanto inevitável (KAERCHER, 2007, p. 15-16).

A esse respeito, Cavalcanti (2002), se posiciona da seguinte forma:

Se o professor de Geografia é o mediador no processo de formação do aluno, se a qualidade dessa mediação interfere nos processos intelectuais, afetivos e sociais do aluno, ele tem tarefas importantes a cumprir. Sua formação inicial e continuada, que ocorre nas Universidades e Faculdades e no exercício cotidiano da profissão, deve estar voltada para o cumprimento dessa tarefa. O processo de formação de professores visa, nessa perspectiva, ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexivo, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação, que permita a articulação teoria e prática do ensino. A formação de professores de Geografia, na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos, sobre o papel pedagógico da Geografia escolar (CAVALCANTI, 2002, p. 20-21).

Essas ações e posturas defendidas por Cavalcanti (2002) e que devem ser adotada pelos professores de Geografia em suas práticas docentes coadunam com as discussões travadas por Azambuja e Callai (1999, p.189) quando explicam que “[...], os conteúdos não deverão ser estudados apenas no seu caráter informativo, mas principalmente como meio formativo da capacidade de raciocínio geográfico, de interpretação dos fenômenos socioespaciais”.

Nessa perspectiva, Kaercher (2003) afirma que, juntamente com outras disciplinas escolares, a Geografia pode ser um instrumento valioso para elevar a criticidade dos educandos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola como algo tedioso e desligado do cotidiano. Por isso mesmo, entende-se como necessária neste processo que os professores de Geografia reconheçam que:

A compreensão mais ampla e crítica do ensino em geral e dos fundamentos teóricos e metodológicos da geografia escolar, realizada pelas teorias didáticas é um dos subsídios para a atuação docente consciente e autonomia, E, com efeito, no conjunto da produção teórica na área, observa-se uma acentuada

preocupação quanto aos projetos de formação de professores, inseridos na política educacional vigente, as suas possibilidades de fundamentar essa atuação docente (CAVALCANTI, 2013, p. 40).

Por outro lado, ressalta-se que:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. A consciência ingênua de seu trabalho (FREIRE, 1979) impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na esteira da formação de um profissional crítico (FRANCO, 2016, p. 543).

Desse modo, destaca-se que Laneve (1993 apud PIMENTA, 1999), compreendendo a prática docente como fonte de possibilidades para a constituição da teoria, preocupou-se em descrever como o professor pode produzir teoria, a partir da prática docente, apontando entre outros fatores, o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola. Memória que ao ser analisada e refletida contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas.

Tal entendimento, corrobora e endossa o que estudos recentes vêm revelando atualmente (ALARCÃO, 2011; PIMENTA; GHEDIN, 2002; GARCIA, 1995). Uma dessas revelações diz respeito ao fato das novas tendências de formação inicial e continuada apontarem para a importância dos professores refletirem sobre suas práticas e teorias explícitas e implícitas no ensino. Nessa direção, Garcia (1995, p. 53) explica que essa é “uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”. A reflexão, dessa maneira, configura-se como um instrumento capaz de fazer o professor pensar sobre o que faz.

Para tanto, o professor necessita e deve estar consciente dos conhecimentos que utiliza no enfrentamento das situações cotidianas da sala de aula, sendo isso possível mediante o exercício de reflexão sobre a prática, visto que, esse é um momento em que o professor diagnostifica a situação de suas escolhas, de suas estratégias utilizadas e das consequências e desdobramentos de sua ação.

Assim sendo, todos esses indicativos, caminham no sentido do professor assumir sua prática docente como objeto de investigação, reflexão e criação de novos sentidos e significados. Contudo, é imperioso acreditar que esse caminho possa ser percorrido com todos os obstáculos que nele se apresentem.

Portanto, a reflexividade é imprescindível para a reconstrução de práticas docentes, pois

por meio de reflexões sobre a prática e dos saberes experienciais podem emergir novas perspectivas e possibilidades de dar sentidos, significados e rumos novos as práticas docentes. Em outros termos, na concepção schoniana, a noção de professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (ALARCÃO, 2011, p. 44).

2.1.2 Entrelaçando os termos discutidos: Educação do Campo, escola, prática docente, ensino de Geografia e assentamento rural

Com base nas discussões ora exposta dos termos Educação do campo, escola, ensino de Geografia, prática docente e assentamento rural, pode-se inferir que esses termos carregam entre si uma estreita relação e são mutuamente articulados, pois Educação do Campo é compreendida a partir da noção de território, da luta pela terra, da organização socioespacial empreendida nos assentamentos rurais, da valorização e fortalecimento da identidade territorial camponesa e das práticas educativas, pedagógicas e docentes processadas no interior das escolas construídas no campo e das escolas do campo e nesse processo é imprescindível o ensino de Geografia materializado nas práticas docentes em Educação do Campo, pois:

[...]. A Geografia ensinada na escola tem uma história e a sua complexidade advém exatamente daí. Pois a Geografia escolar se constitui como um componente do currículo na educação básica, e seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento a um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual (CALLAI, 2011, p. 15).

Além disso, registra-se que um dos aspectos relevantes para nos situarmos no âmbito da Educação do Campo é a valorização do desenvolvimento local como estratégia de sustentabilidade, pois, o campo não pode se limitar apenas ao fator econômico do desenvolvimento, mas a valorização social, ambiental e cultural, ou seja, aos fatores endógenos, reduzindo a dependência externa (BUARQUE, 2006). Em síntese, a luta pela terra traduz a luta pela educação, pela escola e pela equidade social no território camponês.

Outro aspecto que deve ser considerado, além do processo de valorização do sujeito e do desenvolvimento local, é mister conceber o campo como um território, que é um espaço de vida. Isto porque, o território é representado por uma rede de relações, identidade e configurações políticas, fruto de uma interação social histórica, de valorização dos

conhecimentos e de tradições e de confiança entre os diversos atores do campo (ABRAMOVAY, 2003).

Historicamente os territórios das escolas brasileiras, estaduais e municipais, a exemplo das escolas municipais, localizadas nos assentamentos do município de Caxias-MA, são marcados pela influência da política municipal, adquirindo sempre novas feições geográficas e uma instabilidade em seus limites, variando de acordo com a gestão do poder executivo municipal de cada época. Por outro lado, nas concepções diferenciadas deste conceito, para os defensores da Educação do Campo, a área de extensão da escola não constitui um território (ou, se constituir, é muito fragilizado), na medida em que os moradores desta área não apresentam uma relação sólida de identidade com os objetivos escolares (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Nesse sentido, nas escolas no e do campo, bem como nas escolas da cidade, o papel do docente de Geografia, não é simplesmente de socializar conhecimentos, como preconiza a racionalidade técnica, mas o papel também do professor é o de exercitar a racionalidade reflexiva, ou seja, o docente que pensa sobre o que faz, porque faz e como faz, que analisa contextos (re)constrói seus saberes e com isto articula o ensino à pesquisa auxiliando na formação de futuros cidadãos autônomos, com habilidades e competências para a reflexão acerca dos diferentes problemas sociais. Desse modo, o professor de Geografia de escola do campo, não deve, como defende Iasi (2006), fazer sem saber que faz; é preciso que, dentro de todo esse movimento de preparação da ação e resistência, sejam criadas estratégias para um processo formativo de avanço da consciência, pois a organicidade é essencial para o avanço da qualidade na formação da consciência dos indivíduos que fazem parte desse processo de escolarização: professores, educandos camponeses, suas famílias e a comunidade.

Ao passo que uma prática docente de Geografia que seja reflexiva, consciente, intencional e desenvolvida na perspectiva da promoção de mudanças, estará contribuindo para superação da realidade vivenciada ainda nas escolas brasileiras, maranhenses e caxienses, onde infelizmente, “A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo” (SOUZA; REIS, 2009, p. 19). Além disso, evitará desse modo a dualidade da Geografia, tão latente nos dias atuais, uma Geografia ensinada nas universidades e uma Geografia ensinada nas escolas públicas brasileiras. Em outros termos:

A reflexão sobre Geografia e as suas diferentes possibilidades de abordagem estabelecem pontos iniciais sobre essas abordagens no ensino e suas implicações. A referência, aqui, é sobre um modo de conduzir e orientar a disciplina, um modo de focar o conteúdo e de dar encaminhamento às atividades nas diferentes séries e sala de aula. Ou seja, trata-se, de levantar

questões atinentes ao método de ensino, ao modo de guiar o processo de ensino para que o aluno aprenda Geografia e se desenvolva intelectualmente, como sujeito de conhecimentos (CAVALCANTI, 2002, p. 68).

Contudo, as práticas docentes desenvolvidas na disciplina Geografia Escolar, ainda nos dias de hoje continuam sendo influenciadas e norteadas por uma postura pedagógica tradicional e isso se deve ao fato da mesma não ter ainda se desvincilhado totalmente da Geografia clássica a qual tinha em seus alicerces uma metodologia que privilegiava a descrição, supervalorizava a memorização e desta forma inviabilizava uma análise mais profunda dos fenômenos geográficos (SILVA, 2010), ao ponto que:

Deduzimos em função disso, a coexistência de duas formas de se fazer Geografia, uma produzida nas universidades, denominada Geografia acadêmica, e outra ensinada nas escolas, à Geografia dos professores; diga-se, com notória defasagem da transferência de conhecimento de um nível para o outro. Essa situação tende a manifestar a tendência de os professores da Educação Básica não atualizarem os conteúdos que ensinam, buscando informações nos guias curriculares oficiais, livros didáticos, ou então, desenvolvendo dispositivos de ação conforme as contingências da prática (EVANGELISTA, 2007, p. 37).

Entretanto, é importante pontuar que a Geografia Tradicional tem seus méritos e longe de desconsiderar suas contribuições teóricas, o que se coloca em discussão são suas posturas excessivamente descritivas e calcadas na memorização, de modo que, procura-se demonstrar que os métodos utilizados nesta corrente do pensamento geográfico são insuficientes para compreensão do espaço geográfico atual, o qual é multifacetado e dinâmico.

Por isso, o entendimento aqui é o de que as mudanças na Geografia Escolar não devem se restringir aos aspectos teórico-conceituais, mas acima de tudo, devem contemplar a prática escolar, tendo em vista que, o ensino comprometido com o educando deve priorizar a (re)construção de saberes relevantes, saberes esses capazes de permitir aos educandos perceber o espaço em suas múltiplas dimensões (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2009).

Por outro lado, há que se registrar que indiscutivelmente, os movimentos sociais tiveram e têm contribuído e muito para a consolidação da Educação do Campo, sobretudo, porque a população camponesa, é antes de tudo, constituída de cidadãos e cidadãs, em busca de mais cidadania, que precisam ingressar e permanecer em uma escola e sentir-se inclusos nela e na sociedade como um todo. A educação, por sua vez, é um dos instrumentos indispensáveis nesse processo, pois a cidadania conquistada promove a autonomia, a participação e a inclusão social desses brasileiros e, nesse processo a Geografia Escolar é extremamente necessária. No contexto do processo de escolarização da população camponesa, isso ganha mais importância,

pelo fato de que:

[...] temos que pensar uma Educação do Campo para o campo camponês. O agronegócio está, ao mesmo tempo, avançando e agonizando. Seu modelo de desenvolvimento com base na grande escala, no envenenamento dos territórios, na produção de alimentos conservados e ruins para ser vendidos em todo o mundo, tem se tornado uma opção para a vida moderna. Mas a vida moderna também está fazendo outra opção, que é por alimentos saudáveis. E alimentos saudáveis são alimentos produzidos sem veneno, em pequena escala e vendidos em mercados locais e regionais. É desse campo que o camponês participa. É desse campo que estamos falando, quando pensamos em uma Educação do Campo (FERNANDES, 2009, p. 68).

Portanto, no contexto da Educação do Campo, a Geografia Escolar, assume uma configuração imprescindível para auxiliar no processo de leitura, compreensão e interpretação da realidade, pois tem como um de seus objetivos, o resgate, o entendimento e a construção/fortalecimento/valorização da identidade dos povos do campo, possibilitando as estes sujeitos uma melhor compreensão do lugar e da realidade em que vivem, convivem, trabalham, estudam e materializam cotidianamente seus modos de vida. Isso implica necessariamente em se pensar e oportunizar uma formação de professores de Geografia e de outras disciplinas que atuam em escolas no/do campo com vista o desenvolvimento de práticas docentes emancipatórias à luz dos princípios norteadores de práticas pedagógicas em Educação do Campo e dos princípios organizadores do trabalho pedagógico em escolas do campo.

3 UMA LEITURA GEOGRÁFICA SOBRE O ASSENTAMENTO BUENOS AIRES NO ÂMBITO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO CAMPONESA DO MUNICÍPIO DE CAXIAS-MA

3.1 Um olhar geográfico sobre o processo de escolarização da população camponesa na Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA: Quando o rural e o urbano encontram-se na escola

"Aqui em Caxias não temos Educação do Campo, nem escolas do campo, o que temos são escolas que funcionam no campo e na cidade para atender educandos da zona rural". (Prof. M., Gestor Escolar da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, PA Buenos Aires, 1º Distrito de Caxias-MA, 2017).

A epígrafe que abre essa Seção é reveladora de que em Caxias-MA o urbano e o rural encontram-se na escola, porque há um número significativo de professores da zona urbana que deslocam-se diariamente para ministrarem aulas nas escolas que funcionam na zona rural para os educandos camponeses e, igualmente, centenas de educandos camponeses deslocam-se através do ônibus escolar da zona rural para estudarem em escolas da zona urbana de Caxias-MA.

Para além do simples movimento migratório pendular de professores da cidade para o campo e de educandos do campo para cidade, quando afirma-se que em Caxias-MA, o rural e o urbano encontram-se na escola, considera-se esse movimento também, mas está se falando de que na escola seja ela situada no campo ou na cidade, materializa-se o encontro e o choque de culturas, de modos de vida, de histórias de vida e de luta que se cruzam e inter cruzam, de experiências, vivências, interesses, discriminações, estereótipos pejorativos, desigualdades, origens, concepções de mundo e de sociedade tão díspares e ao mesmo tempo tão parecidas, carregados de sentidos e significados.

Isto posto, entende-se que “As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. (SILVA, 2008 apud MARANHÃO, 2010, p. 2). Essa compreensão, ganha ressonância na “[...] questão da diversidade na escola – que se manifesta de múltiplas formas e situações e que, por muito tempo, na história universal e local, fora ignorada ou, até mesmo, violada na esfera do direito e respeito à dignidade humana” (MARANHÃO, 2010, p. 3).

Por isso mesmo, os Artigos 4º e 5º das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, tratam respectivamente da oferta aos educandos camponeses dos anos iniciais e finais do ensino

fundamental determinam os aspectos que devem ser observados no processo de nucleação e que seja evitado ao máximo o deslocamento de educandos do campo para estudar na cidade, quando entre outras coisas explicitam que:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados (BRASIL, 2008, p. 2).

Em Caxias-MA, reitera-se que é comum tanto educandos camponeses do ensino fundamental quanto do ensino médio, deslocarem-se do campo para na cidade estudar, como pode ser visualizada esta realidade no Quadro 4 e nas Figuras 21 e 22.

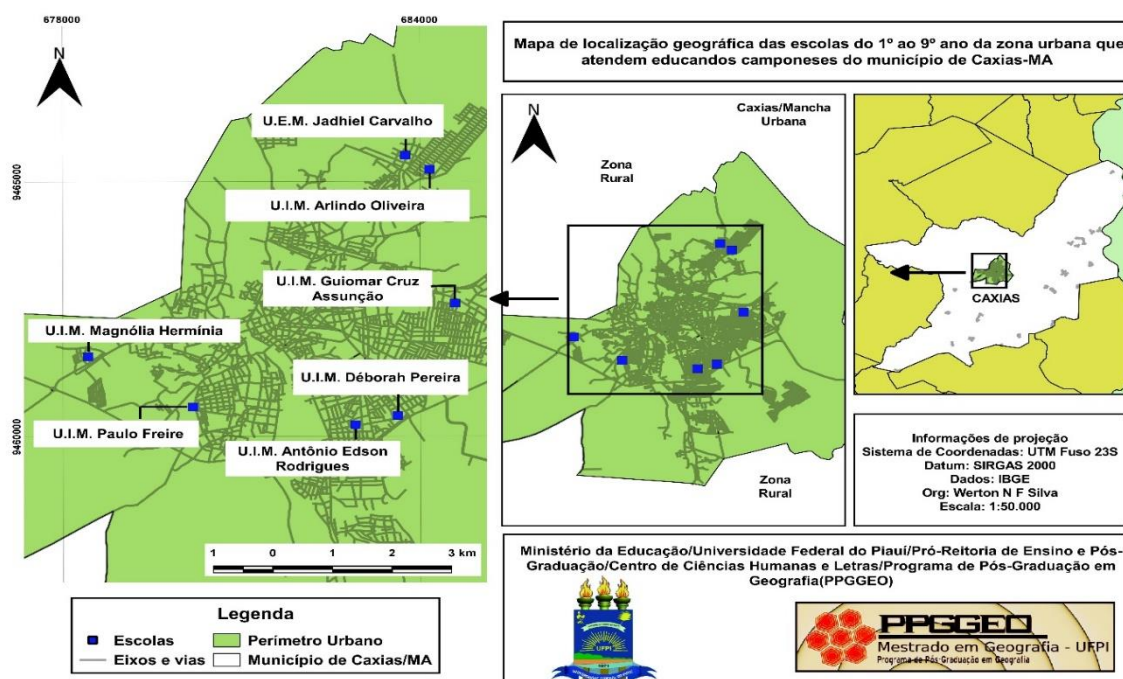
Quadro 4 - Quantitativo e distribuição dos educandos da zona rural que estudam do 6º ao 9º ano na zona urbana por escola, turno e povoados onde residem.

Ord.	Escolas municipais da zona urbana	Nº educandos camponeses por distritos	Turno	Quantidade de educandos por povoado e distância em Km ² de casa até a escola
1	U.I.M. Antônio Edson Rodrigues	40 (1º distrito)	Vespertino	21 Pov. Barriguda 15 km ² 08 Pov. Laranjeira 15 km ² 06 Pov. Jacurutu 10 km ² 03 PA Caxirimbú 20 km ² 02 Pov. Criminosa 7km ²
2	U.I.M. Déborah Pereira	25 (1º distrito)	Vespertino	17 Pov. Jacurutu 10 km ² 04 Pov. Olho D'agua 10 km ² 02 Pov. Terra Dura 8 km ² 02 Laranjeira 15 km ²
3	U.I.M. Guiomar Cruz Assunção	15 (2º distrito)	Vespertino	10 Pov. São José dos Mesquitas 6 km ² 05 Pov. Saquinho 10 km ²

4	U.I.M. Paulo Freire	20 (3º distrito)	Vespertino	5 P. Serra Vermelha 20 km ² 10 PAQ Soledade 20 km ² 05 Capão 5 km ²
5	U.I.M. Edson Lobão	15 (3º distrito)	Vespertino	10 Pov. Usina Velha 15 km ² 05 Pov. Capão 5km ²
Total geral de educandos que residem na zona rural e estudam na zona urbana de Caxias -MA		115	Vespertino	115

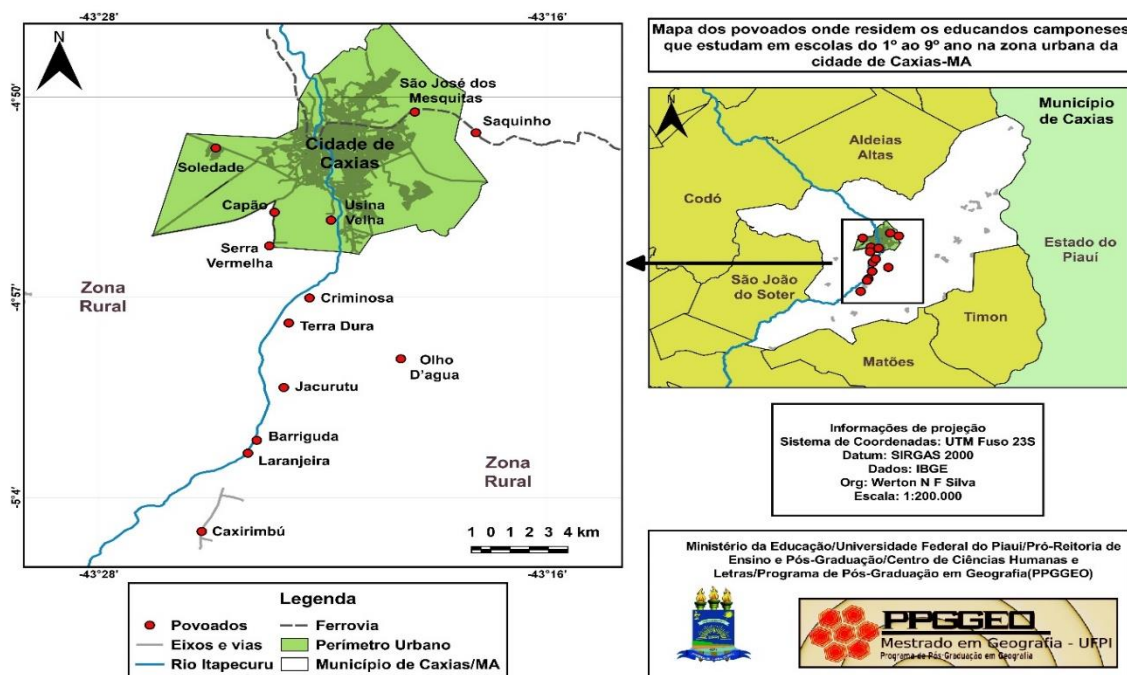
Fonte: AMECAMPQ/SEMECT, 2018; Pesquisa Direta, março/2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Figura 21 - Mapa de localização geográfica das escolas do 1º ao 9º ano da zona urbana que atendem educandos camponeses do município de Caxias-MA.



Fonte: IBGE, 2015. Software Livre Qgis. Organização: SILVA, W. F. N., 2018.

Figura 22 - Mapa dos povoados onde residem os educandos camponeses que estudam em escolas do 1º ao 9º ano na zona urbana da cidade de Caxias-MA.



Fonte: IBGE, 2015. Software Livre Qgis. Organização: SILVA, W. F. N., 2018.

De acordo com a Coordenadora Prof.^a S. M. da AMECAMPQ/SEMECT e os Gestores das escolas da zona urbana que atendem educandos camponeses, essa realidade existe em Caxias-MA por fatores geográficos, econômicos e sociais, pois é mais barato para prefeitura transportar esses educandos de seus povoados para estudarem em escolas urbanas do que transportá-los para escolas polos da zona rural, devido as péssimas condições das estradas vicinais que dão acesso às escolas polo e as distâncias que são enormes (Figuras 23 e 24). Isso também se deve fruto da política de municipalização do ensino fundamental e consequentemente do fechamento ou desativação de muitas escolas isoladas ou multisseriadas com vista a constituição de escolas polos na zona rural.

Figura 23 - Ônibus escolar da SEMEDUC em novembro de 2015 com problemas mecânicos na estrada vicinal do PA Engenho D'Água, 2º Distrito do município de Caxias: motorista tentando consertá-lo e profissionais da SEMEDUC aguardando em uma cobertura de palha.



Fonte: Arquivo da AMECAMPQ/SEMECT, 2018.

Figura 24 - Trecho da BR 226, estrada que liga o município de Caxias aos municípios de Presidente Dutra-MA e Timon-MA: usada diariamente pelos professores de Caxias-MA para se deslocarem de suas residências na zona urbana para ministrarem aulas nas escolas da zona rural situadas nos povoados localizados as margens ou acessados por essa BR 226: Trabalhosa, Santa Rita, Rabo do Mambira, entre outros.



Fonte: Pesquisa Direta, abr. de 2018. Fotógrafo: ANTOS, D. B. dos. (2018).

Esta realidade, igualmente se repete no ensino médio, pois no município de Caxias, somente dois estabelecimentos de ensino médio foram construídos e funcionam na zona rural

para atender os educandos camponeses para darem continuidade aos seus estudos, por isso o ensino médio é ofertado no turno noturno para os educandos camponeses em escolas polos municipais da zona rural situados em cada um dos três distritos de Caxias-MA como anexos do C.E. Thales Ribeiro; C.E. Odolfo Medeiros e C.E. Eugênio Barros (Tabela 7) e na zona urbana no turno vespertino são atendidos educandos camponeses nas escolas de ensino médio: C.E. Cesar marques, C.E. Eugênio Barros e C.E. Odolfo Medeiros (Tabela 8).

Tabela 7 - Quantitativo, distribuição geográfica e número de turmas/educandos camponeses dos anexos dos Centros de Ensino C.E. Thales Ribeiro; C.E. Odolfo Medeiros e C.E. Eugênio Barros na zona rural de Caxias em 2018.

Ord.	Centro de Ensino Médio	Territórios camponeses onde funcionam os anexos do ensino médio	INEP do anexo	Escola polo municipal onde funciona o anexo	Nº turmas/educandos	Povoados atendidos
1	CE. Eugênio Barros	Povoado Sítio, 2º distrito	21160015	U.I.M. Antônio Rosa de Lima	3 turmas, atendendo a 67 educandos camponeses: 1º ano: 32 educandos; 2º ano: 22 educandos; 3º ano: 13 educandos.	-Povoados de Caxias-MA: Sítio; Vai quem quer; Mata Grande; São Ezídio; Belém; Lagoa dos Pretos; Limeira; Floresta. -Povoados de Aldeias Altas-Ma: Brejo Seco; Ininguinha; Fazenda Pau Brasil.
		Anexo I – Povoado Nazaré do Bruno, 2º distrito	2125660-8	U.I.M. Nossa Senhora de Nazaré	6 turmas com 35 educandos em cada, totalizando: 210. Sendo: 2 de 1º ano; 2 de 2º ano; 2 de 3º ano	Nazaré do Bruno; São Martinho I e II; Fortaleza; vacas, esperança, Batalha; Engenho D'Água, entre outros.
2	CE. Thales Ribeiro Gonçalves	Anexo II- Brejinho, 1º distrito	2125661-6	U.I.M. Gov. Pedro Neiva de Santana	5 com 35 educandos cada, totalizando 175. Sendo: 2 de 1º ano; 2 de 2º ano; 1 de 3º ano	Brejinho, Descanso, Corrente, Suçuarana, entre outros.
		Anexo III – Estiva, 1º distrito	21258872	U.I.M. Luís Falcão	3 turmas com 30 educandos cada, totalizando 90 educandos: 1 de 1º ano; 1 de 2º ano e 1 de 3º ano	Estiva, Buriti do Sangue, Rosário, Altos, entre outros.
		Anexo IV- Barro Vermelho, 2º distrito	21259933	U.I.M. Inês Evangelista	3 turmas com 35 educandos totalizando 105. Sendo:	Barro Vermelho, Boca da mata, Santo Antônio, fazenda sabiá, entre outros.
		Anexo V – Rodagem, 2º distrito	2125993	U.I.M. Coronel Gervásio Costa	3 turmas com 30 educandos cada, totalizando 90.	Rodagem, Canabrava, Canto Virado, Conceição,

		Anexo VI – Cabeceira de São Pedro, 3º distrito	21352216	U.I.M. João Santino Torres	Sendo: 1 de 1º ano; 1 de 2º ano e 1 de 3º ano	Inhauma, São Miguel, Jardim, Bananeira, Sapucaia, Santana. Cabeceira de São Pedro, Centro das Cabeceiras, Cabeceira dos Cavalos, São Pedro, Baixa da Onça, entre outros.
		Anexo VII – Chapada	21352216	U.I.M. São Raimundo	3 turmas com 30 educandos cada, totalizando 90. Sendo: 1 de 1º ano; 1 de 2º ano e 1 de 3º ano	Chapada, Laranjeiras, Buriti Corrente, Condave, Baixão dos Albuquerque entre outros.
3	CE. Odolfo Medeiros	Anexo – Povoado Sossego, 1º distrito	-	U.I.M. Renato Vilanova	5 turmas atendendo 138 educandos do ensino médio regular e EJA. Sendo: 1º ano: 40; 2º ano: 35; 3º ano: 23; 1ª Etapa EJA: 20; 2ª Etapa EJA: 20	Sossego, Esperança, Laranjeira, Buenos Aires, São Pedro, Goiabeira, Floresta, Centro do Mário, entre outros.
4	CE. Cesar Marques	Anexo – PAQ Soledade	21159750	U.E.M. Vereador Fábio Gentil	3 turmas com 30 educandos cada, totalizando 90. Sendo: 1 de 1º ano; 1 de 2º ano e 1 de 3º ano	Soledade, Vila Esperança, Buriti Corrente,
Total Geral		10 anexos zona rural do ensino médio	-	10 escolas polo da zona rural	1.160 educandos camponeses atendidos	-

Fonte: URE/Caxias/SEDUC/MA, 2018, Pesquisa Direta, 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Tabela 8 - Quantitativos de educandos camponeses que estudam em escolas de ensino médio na zona urbana de Caxias-MA: C.E. Cesar marques, C.E. Eugênio Barros, C.E. Odolfo Medeiros e Cesar Marques por localidades.

Ord.	Centro de Ensino Médio da zona urbana de Caxias -MA	Nº Educandos camponeses	Turno	Povoado onde moram/ distância em km² casa-escola
1	C.E. Cônego Aderson (Figura 21)	150	Matutino e Vespertino	Jacurutu (14 km²); Corrente (25 km²); Jiquiri (8 km²); Rosário (30 km²); Estiva (35²); Buriti do Sangue (12²); Sossego (30 km²); PA Buenos Aires (38 km²); Barriguda (17 km²). Todos do 1º Distrito São Raimundo (30 km²); Jacurutu (14 km²); Altos (20 km²); Barriguda (17 km²); Terra Dura (12 km²); PA Buenos Aires (38 km²); Bom Jardim (20 km²); Mangabeira (22 km²); Laranjeira (20 km²);
2	C.E. Inácio Passarinho (Figura 22)	200	Matutino e Vespertino	Jacurutu (14 km²); Corrente (25 km²); Jiquiri (8 km²); Rosário (30 km²); Estiva (35²); Buriti do Sangue (12²); Sossego (30 km²); PA Buenos Aires (38 km²); Barriguda (17 km²). Todos do 1º Distrito São Raimundo (30 km²); Jacurutu (14 km²); Altos (20 km²); Barriguda (17 km²); Terra Dura (12 km²); PA Buenos Aires (38 km²); Bom Jardim (20 km²); Mangabeira (22 km²); Laranjeira (20 km²);

3	C.E. Eugênio Barros	59	Vespertino	Rosário (30 km ²); Saquinho (10 km ²); Criminosa (10 km ²); PA Engenho D'Água (50 km ²); Passagem Velha (10 km ²); Corrente (25 km ²); PA Caxirimbú (20 km ²); Cascudo (12 km ²); Aroeira (13 km ²). Todos do 1º Distrito Sítio (40 km ²); Lagoa dos Pretos (30 km ²); Vai quem quer (32 km ²); Limeira (km ²); Mata Grande (15 km ²). Todos do 2º Distrito
4	C.E. Odolfo Medeiros	2	Vespertino	Ingá (25 km ²)/ 1º Distrito Santana (47 km ²); Boa Vista (40 km ²); Bonito (13 km ²); Estreito (14 km ²); Cajazeira (84 km ²); Chapadinha (25 km ²); Santa Tereza (10 km ²). Todos do 3º Distrito
5	C.E. Cesar Marques	8	Matutino	
Total geral de educandos camponeses que estudam em escolas estaduais do ensino médio na zona urbana de Caxias-MA		419	-	-

Fonte: URE/Caxias/SEDUC/MA, 2018, Pesquisa Direta, 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Essa prática, nos dois casos, visualizados nas Tabelas 7 e 8, se dá em regime de cooperação entre o Governo do Estado do Maranhão e a Prefeitura de Caxias-MA. O Estado do Maranhão por meio da SEDUC/MA disponibiliza os professores, gestores, funcionários, alimentação escolar, entre outros, e a Prefeitura Municipal de Caxias, disponibiliza o prédio das escolas polos rurais anoite e o transporte escolar, pois o Artigo 8º das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, determina que:

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os

veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa (BRASIL, 2008, p. 2).

Dentre esses cinco (5) Centros de Ensino Médio da zona urbana da cidade de Caxias-MA que atendem educandos camponeses, destacam-se dois (2). O C. E. Cônego Aderson Guimarães Júnior (Figura 25), localizado na Rua Aarão Reis, 1714, Bairro Morro do Alecrim, CEP: 65604-060, em 2018 estão estudando 580 educandos, sendo 290 no turno matutino e 290 no turno vespertino. Desses 150 alunos são educandos que residem na zona rural do município de Caxias, que diariamente se deslocam do campo para zona urbana para estudarem nesta escola.

Figura 25 - Centro de Ensino Médio Cônego Aderson Guimarães Júnior no momento da entrada dos educandos da zona urbana e do campo do turno vespertino para mais um dia letivo em 12 de março de 2018.



Fonte: Pesquisa Direta, abr. de 2018. Fotógrafo: SANTOS, D. B. dos. (2018).

O Centro de Ensino Inácio Passarinho (Figura 26), está situado na Avenida General Sampaio, Morro do Alecrim, CEP: 65604-090, em 2018 matriculados e estudando tem 848 educandos, distribuído nos três turnos. Desses, 200 educandos residem na zona rural e estudam na cidade.

Figura 26 - Fachada do Centro de Ensino Médio Inácio Passarinho no momento da entrada dos alunos para mais um dia letivo.



Fonte: Pesquisa Direta, abr. de 2018. Fotógrafo: SANTOS, D. B. dos. (2018).

Com a coleta de dados junto a Gestora da URE/Caxias, a Assessoria Municipal de Educação do Campo e Quilombola da SEMECT, aos 5 gestores dos Centros de Ensino Médio e aos 5 gestores das escolas municipais do ensino fundamental da zona urbana que atendem educandos camponeses, pode-se constatar que a migração pendular, é uma prática corriqueira na vida de muitos estudantes dos povoados e assentamentos do município de Caxias, pois buscam dar continuidade aos seus estudos, para tanto, todos os dias saem de suas residências, pegam ônibus escolar, que é alugado pela prefeitura em parceria com o Governo do Estado do Maranhão.

No ano letivo de 2018, 419 educandos camponeses do ensino médio e 115 educandos camponeses do ensino fundamental de diversos povoados e assentamentos como PA Buenos Aires, PA Engenho D'Água, PA Caxirimbú, Altos, São José dos Mesquitas, Sossego, Jacurutu, Criminosa, Corrente, Barriguda, Sítio, Bonito, Chapadinha, Buriti do Sangue, Rosário, Jiquiri, Terra Dura, entre outras localidades longínquas, que estudam na zona urbana da cidade de Caxias-MA, foram prejudicados, pois, o transporte utilizado entrou em circulação quase um mês depois do início das aulas, provocando assim um atraso no processo de aprendizagem desses educandos. Entretanto, deve-se ressaltar que os ônibus escolares que transportam os educandos da zona rural que estudam em escolas do ensino médio (rede estadual) e em escolas do ensino fundamental (rede municipal), apenas um apresenta as condições exigidas pelo Programa Caminho da Escola e os demais são ônibus em péssimas condições adaptados para transporte escolar conforme pode ser visto nas Figuras 27 e 28.

Figura 27 - Ônibus utilizados para fazer o transporte escolar dos alunos da zona rural que estudam na zona urbana no C.E. Cônego Aderson G. Júnior.



Fonte: Pesquisa Direta, abr. de 2018. Fotógrafo: SANTOS, D. B. dos. (2018).

Figura 28 - Ônibus utilizados para fazer o transporte escolar dos educandos camponeses dos povoados ou assentamentos de Caxias-MA que estudam na zona urbana no C.E. Inácio Passarinho.



Fonte: Pesquisa Direta, abr. de 2018. Fotógrafo: SANTOS, D. B. dos. (2018).

Sobre isso, ressalta-se que a educação é dever do Estado, da família e também da sociedade, pois a Constituição Federal, em seu Art. 205, determina: “A educação, direito de

todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Desse modo, além de garantir o acesso à educação, é preciso oferecer condições necessárias para que os educandos da zona rural e da zona urbana cheguem à escola e nela permaneçam. Nesta perspectiva, um dos objetivos do Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é assegurar o direito constitucional à educação a todas as crianças em idade escolar. Para tanto, são desenvolvidas ações específicas, como as que dizem respeito ao transporte do escolar. Assim, o Estado intervém para que milhões de alunos não sejam impedidos de ir à escola por morarem em locais distantes, no meio rural ou em locais de difícil acesso, ou por serem alunos com de necessidades educacionais especiais ou pessoas com deficiência (BRASIL, 2013).

A esse respeito, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Art. 208, seção I determina que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Reforçando esse direito, garantido pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB), coloca o transporte escolar como uma das obrigações dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Em seu Art. 10^a, a LDB determina que:

Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996).

Assim sendo, esclarece ainda que para promover a garantia do direito à educação, o Governo Federal colocou em prática a política do transporte escolar por meio de três programas: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), que deixou de ser executado em 2007; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE); e o Programa Caminho da Escola. Este último, foi criado pela Resolução FNDE/CD nº 3, de 28 de março de 2007 (BRASIL, 2013).

Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), que foi criado

através da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 e tem a finalidade de captar recursos, a fim de canalizar para projetos de ensino e pesquisa, incluindo alimentação e transporte tem a missão de proporcionar meio de boa qualidade para os alunos se transportarem para suas escolas, pois ele é uma autarquia, no qual além de efetuar a assistência financeira suplementar aos Programas de Transporte do Escolar, é encarregada pela normatização, da abertura das contas correntes para que os recursos sejam repassados. Desempenham ainda as funções de fiscalizar, cooperar tecnicamente e avaliar a aplicação dos recursos do programa, diretamente ou por delegação.

Conforme o FNDE, existem dois programas direcionados para o transporte dos estudantes que vivem em áreas rurais, são eles: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), ambos oferecidos pelo Ministério da Educação. Sobre os programas, o FNDE esclarece que:

O Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, e consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, miniônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas. Já o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2013).

Observa-se que os transportes escolares têm toda uma base legal e financeiro, para funcionarem da melhor forma possível, porém os que são utilizados no traslado dos educandos que vem dos povoados e assentamentos do município de Caxias-MA, não apresentam conforto para esses caxienses, além disso, muitas vezes, os ônibus improvisados para o transporte escolar vêm lotados, que alguns educandos vêm em pé. Sendo um risco para eles.

Desta forma, os educandos que realizam essa migração pendular do campo para cidade, para estudarem, têm apresentado comprometimento no desempenho escolar educandos, logo porque já chegam cansados e as vezes atrasados, pois conforme relatados pelos gestores escolares, ora os ônibus quebram no percurso e os educandos não conseguem chegar à escola, ora devido as péssimas condições das estradas vicinais que dão acesso dos povoados a sede do município, os educandos chegam atrasados à escola.

Desse modo, conforme Carneiro (1998), a maioria dos educandos que saem da zona rural para estudar na zona urbana, muitas vezes não consegue acompanhar regularmente as aulas, devido a tantos problemas, como estrada vicinais em péssimas condições de trafegabilidade, ocasionado pela má conservação e intensificado pelas chuvas, pois são em

estradas empiçarradas ou de chão batido.

Referente ainda ao transporte utilizado pelos educandos o documento de referências para uma Política Nacional de Educação no Campo (BRASIL, 2003, p. 30) esboça que “[...] até 2002 o transporte escolar público era ofertado para cerca de 3.557.765 alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes na zona rural. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e apenas 33% para escolas rurais”.

Desta forma, nota-se, que por mais que os recursos sejam repassados pelo FNDE aos Estados e Municípios, ainda tem muito a ser feito, pois de acordo com o parágrafo único, da Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008), quando se utiliza do transporte escolar devem levar em consideração o menor tempo possível no trajeto da residência-escola, além de garantir e assegurar que o transporte está de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito.

Contudo, ressalta-se que no município de Caxias-MA, os dois estabelecimentos escolares construídos na zona rural para atender educandos do ensino médio, são os seguintes: Centro de Ensino Prof.^a Maria do Carmo Paiva e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA. O C.E. Maira do Carmo está situada no PA Caxirimbú, é escola estadual de ensino médio construída pelo Estado do Maranhão, localizada as margens da MA-034, 1º distrito de Caxias, 20 km da sede do município, conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2016) e da Unidade Regional de Educação (URE/Caxias, 2018). Esta escola atende a 311 educandos camponeses do 1º ao 3º ano do ensino médio nos turnos matutino e vespertino, dispõe de 6 salas de aulas, 25 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria e área verde.

Aprofundando a discussão para o âmbito do tratamento dado pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias ao processo de escolarização da população camponesa, compreendendo que “[...] são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo” (FERNANDES, 2005, p. 37), buscou-se saber da Assessoria de Educação do Campo e Quilombola/AMECAMPQ da SEMECT se é oferecida formação continuada voltada especificamente para os professores da Educação do Campo e como vem acontecendo esta formação. A este respeito, os profissionais da SEMECT lotados na AMECAMPQ, revelaram que formação desta natureza somente foi ofertada em anos anteriores e exclusivamente para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme pode ser visto no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Oferta de cursos de formação continuada para os professores das escolas da zona rural do município de Caxias-MA.

Questão(ões)	Resposta (s)
É ofertada formação continuada voltada especificamente para os professores da Educação do Campo? Como acontece esta formação?	“Foi oferecida em anos anteriores cursos de formação continuada para as professoras dos anos iniciais da zona rural por meio do Programa Escola Ativa (2006 a 2012); Ação Escola da Terra - Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo e Quilombolas (2014 a 2015), capacitou 120 Professores da rede municipal. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (desde o ano 2013) - Formação de todos os Professores do Ciclo de Alfabetização”. (AMECAMPQ/SEMECT, 2018).
Como a SEMECT/AMECAMPQ avalia a formação dos professores (as) dos educandos camponeses do 1º ao 9º ano do ensino fundamental que estudam nas escolas polos, isoladas ou multisseriadas na zona rural do município de Caxias?	“Com relação aos professores de 1º ao 5º ano em sua grande maioria possuem o ensino superior completo ou estão concluindo o curso de pedagogia ou em outras licenciaturas. Quanto aos professores do 6º ao 9º ano todos têm o curso superior, são especialistas e estão atuando na sua área de formação. Contudo, a maioria dos professores são contratados, residem na zona urbana de Caxias e não tem formação voltada para a escolarização de educandos camponeses, salvo um número muito pequeno de professores que fizeram o curso de Especialização em Educação do Campo ofertado de 2009 a 2011 pela UEMA em Caxias. (AMECAMPQ/SEMECT, 2018).

Fonte: Pesquisa Direta, marc.2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Os dados do Quadro 5, reforçam e colocam ainda mais em relevo, o fato de que Caxias-MA padece da falta de oferta de cursos de formação continuada para os professores do 6º ao 9º ano das escolas municipais da zona rural, pois o contexto e os espaços de formação inicial e continuada voltados para professores da educação básica, incluindo-se a Educação do Campo, no Brasil tem-se modificado nos últimos anos, em virtude das reformas educacionais e das exigências crescentes de qualificação dos profissionais docentes em níveis cada vez mais elevados de escolaridade, visto que:

[...] os cursos de formação de professores, da maneira como vêm sendo desenvolvidos, não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe, efetivamente, uma prática pedagógica consciente que leve à transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade: os alunos (SCHUNIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 20).

Entretanto, ao longo do percurso formativo e do exercício profissional docente, muitos são os saberes que são mobilizados, aprendidos, produzidos e ressignificados, os quais são

extremamente necessários à formação da identidade e da profissionalização docente e principalmente da melhoria do aprendizado dos educandos. Dentre esses saberes, destacam-se os disciplinares, curriculares, experienciais, didático-pedagógicos e os da formação profissional (TARDIF, 2012; LOPES, 2016). Contudo, é preciso aliar tudo isso aos princípios norteadores de práticas docentes em Educação do Campo para que efetivamente, busque-se dar tratamento adequado ao processo de escolarização da população camponesa conforme preconizam os documentos oficiais que disciplinam o funcionamento e as práticas educativas, pedagógicas e docentes em territórios camponeses (BRASIL, 2002; 2008; 1996).

Neste contexto, “[...], o professor de Geografia deve estar apto a aplicar em suas aulas os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial a partir de estudos da Psicologia da Educação e Didática Geral, reconhecendo as características cognitivas dos alunos [...]” (GUERRERO, 2006, p. 114). A esse respeito, esclarecemos que:

[...]. Nos dias atuais o aluno não somente apreende, ele produz saberes que devem ser compreendidos e considerados pelos professores e demais estruturadores do espaço escolar. A Geografia, em especial a educação geográfica, se renova ao considerar a construção do conhecimento a partir das vivências (saberes) dos alunos, da busca de novas formas de aprendizado [...]. (SUERTEGARAY, 2011, p. 12).

Nesse sentido, hoje “[...] o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (TARDIF, 2009, p. 9). Por outro lado, Gonçalves (apud FACCI, 2004) alerta que geralmente, nos cursos de qualificação de professores, há pouco espaço para relatos que envolvam a relação entre subjetividade dos docentes e sua prática docente. Em se tratando da formação continuada de professores que atuam em escolas polos da zona rural municipal de Caxias-MA, não existe ou não há oferta de cursos de qualificação, capacitação ou formação continuada em serviço, voltados especificamente para os professores da Educação do Campo, como revelaram os profissionais da AMECAMPQ/SEMECT.

Esse dado é preocupante, pois é expressivo o quantitativo de educandos camponeses matriculados e que estudam em escolas isoladas/multisseriadas ou seriadas que atendem as demandas da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental regular e na modalidade de EJA nos três distritos da zona rural de Caxias-MA. Para se ter uma ideia, somente no ano letivo de 2017 exatos 7.826 educandos camponeses foram matriculados e estudaram em escolas da rede municipal de ensino de Caxias-MA distribuídos geográfica e desigualmente pelos três distritos da zona rural do município, sendo 3.153 educandos do 1º

Distrito; 3.353 no 2º Distrito e 1.320 no 3º Distrito, conforme ilustra Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 - Demanda de educandos camponeses matriculados, nos 3 distritos da zona rural de Caxias-MA da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA no ano letivo de 2017 da rede municipal de ensino.

Distritos da zona rural de Caxias-MA	Educandos da Educação Infantil	Educandos de escolas isoladas/multisseriadas Anos iniciais do ensino fundamental	Escolas polo/nucleadas (1º ao 9º ano ensino fundamental)	Educandos da EJA (anos iniciais)	Educandos EJA (anos finais)	Total
1º Distrito	304	904	1.751	94	100	3.153
2º Distrito	369	1.150	1.678	18	138	3.353
3º Distrito	89	485	732	14	-	1.320
Subtotal	762	2.539	4.161	126	238	7.826
Total geral de educandos camponeses matriculados em 2017 na Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA.						7.826

Fonte: AMECAMPQ/SEMECT, 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Um dos maiores problemas enfrentados pela Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA, diz respeito a falta investimentos na formação continuada em serviço voltada especificamente para os professores responsáveis pelo processo de escolarização dos educandos camponeses na perspectiva do desenvolvimento de práticas docentes coerentes com o que preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, buscou-se saber dos profissionais da Assessoria de Educação do Campo e Quilombola da Secretaria Municipal de Educação de Caxias-MA acerca dos desafios e avanços da Educação do Campo vivenciados nas escolas públicas municipais de Caxias-MA. A esse respeito, a AMECAMPQ/SEMECT destacou 6 grandes desafios, dentre eles, a necessidade de formação continuada específica para os professores das escolas do campo; vínculos fragilizados dos docentes com as comunidades rurais; existência de turmas multisseriadas e o percurso casa-escola-casa percorrido diariamente pelos educandos camponeses e pelos professores; e destacou também 6 avanços, como por exemplo, a implantação da disciplina Técnicas Agrícolas no currículo escolar; a qualidade da infraestrutura das escolas polos do campo; aumento de matrículas da Educação Infantil no campo e construção de quatro (4) Centros Municipais de Educação Infantil no campo, professores graduados e pós-graduados (especialistas) em cursos de licenciatura e de especialização específico da disciplina que leciona, é o que revela o Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Desafios e avanços da Educação do Campo vivenciados nas escolas públicas municipais de Caxias-MA.

Questões	Respostas
Quais os desafios da Educação do Campo vivenciados nas escolas públicas municipais de Caxias-MA?	<p><i>-Falta de formação continuada voltada para os professores que trabalham no campo.</i></p> <p><i>- O percurso Casa-Escola-Casa, diariamente feito por educandos camponeses e pelos professores da zona urbana para as comunidades rurais;</i></p> <p><i>- Turmas unidocentes/multisseriadas, onde o professor se sobrecarrega de várias tarefas;</i></p> <p><i>- Fracos vínculos dos professores com as escolas e comunidades rurais;</i></p> <p><i>-Dificuldade de comunicação entre SEMECT e os professores (algumas localidades já tem acesso a internet e outras não, o que dificulta a comunicação, principalmente nos povoados de difícil acesso);</i></p> <p><i>-Falta de transporte para realizar o acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido nas escolas da zona rural de Caxias, pois são muitas escolas, muitas delas funcionam em povoados distantes; (AMECAMPQ/SEMECT, 2018).</i></p>
Quais os avanços da Educação do Campo vivenciados nas escolas públicas municipais de Caxias-MA?	<p><i>- Aumento de alunos matriculados na Educação Infantil;</i></p> <p><i>-Construção de quatros centros municipais de Educação Infantil na zona rural</i></p> <p><i>-A presença e atuação de profissionais especializados em educação inclusiva para atender os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da zona rural (AEE, LIBRAS, Cuidador);</i></p> <p><i>-Todos os professores do 6º ao 9º ano são graduados, especialistas e atuam na sua área de formação;</i></p> <p><i>Escolas com boas estruturas de funcionamento e construídas no padrão MEC;</i></p> <p><i>-Acesso à internet nas escolas polos do campo.</i></p> <p><i>-A implantação da disciplina Técnicas Agrícolas no currículo escolar</i></p>

Fonte: Pesquisa Direta, mar. 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Sobre a implantação desde 2001 da disciplina Técnicas Agrícolas na grade curricular das escolas da zona rural do município de Caxias, destacada como um dos avanços da Educação do Campo em Caxias-MA, torna-se necessárias algumas considerações. Esta disciplina é ministrada por profissionais formados em Cursos de Técnicas Agrícolas, por Engenheiros Agrônomos, Graduados em Geografia ou em Ciências Biológicas.

Esta disciplina foi instituída pela Lei Municipal nº 1.366/97 de 22/10/1997, inicialmente

com o nome de Noções Básicas de Técnicas Agropecuárias; posteriormente, denominada de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Local; contudo, na rede municipal de ensino de Caxias-MA, é trabalhada com nome de Técnicas Agrícolas, dando ênfase tão somente ao rol de conteúdos numa abordagem teórica dicotomizada da prática.

Na contramão dessa prática, de acordo com a Lei supracitada, esta disciplina devia ter uma parte teórica e uma parte prática, devendo ainda ser ministrada por agrônomos e/ou por técnicos em agropecuária, que deveriam participar de treinamento e capacitação específica, sendo também capacitados os professores das escolas camponesas do 6º ao 9º ano, para que pudessem ajudar na complementação da disciplina, aplicando os conteúdos de forma transversal. Para tanto, conforme esta lei a disciplina Agricultura Familiar e Desenvolvimento Local ou Noções Básicas Técnicas Agropecuárias deveria ter sido implantada, mediante a criação de equipe multidisciplinar em cada escola camponesa, composta por: um professor coordenador (preferencialmente o de Ciências ou de Geografia); um profissional de nível médio ou superior (Técnico em Agropecuária ou Agrônomo) para atuar como professor/instrutor na aplicação da disciplina; e um aluno para atuar como monitor.

Além do mais, vale destacar ainda que segundo a Lei Municipal nº 1.366/97, a Disciplina Agricultura Familiar e Desenvolvimento Local ou Noções Básicas Técnicas Agropecuárias, tem como fundamento técnico-pedagógico:

Ajudar a desenvolver o potencial latente dos adolescentes e jovens rurais, formando-os como sujeitos/cidadãos, com valores éticos, cooperativistas, associativistas, para futura incorporação ao mundo do trabalho; preparando-os dentro dos princípios de valorização do ser humano, do meio rural como espaço de produção, da terra como fonte de riqueza, e da agricultura familiar como maior geradora de emprego e renda no campo; proporcionando-lhes a apropriação de novas técnicas e habilidades que lhes ajudem a viver melhor e produzir com mais eficiência no meio rural, para que possam contribuir, futuramente, com o desenvolvimento sustentável da sua comunidade, do seu município e de sua nação (CAXIAS, 1997, p. 2).

Entretanto, essas possibilidades implicam em investimentos com vista a implantação desta disciplina conforme preconiza a Lei 1.366/97; na melhoria e adequação da infraestrutura físicas das escolas camponesas; investimentos na formação continuada de professores da Educação do Campo, entre outros.

Contudo, o entendimento construído pelos 40 sujeitos investigados nesta pesquisa, dentre eles, professores de Geografia, de História, Língua Portuguesa, de Técnicas Agrícolas, pedagogos, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, trabalhadores rurais, representantes do Sindicato dos Trabalhadores (as) Agricultores (as) Familiares de Caxias, Presidente de

Projeto de Assentamento, Assessores da Secretaria Municipal de Educação, presidente do Conselho Municipal de Educação de Caxias, Coordenador do Setor de Transporte Escolar da SEMECT, funcionários de escolas da zona rural, ex-educandos de escola do ensino fundamental do PA Buenos Aires, divergem em parte do entendimento da AMECAMPQ/SEMECT, pois quando solicitados para enumerarem em ordem de importância as maiores deficiências ou desafios do município de Caxias-MA em relação à educação ofertada a população camponesa, em primeiro lugar empatados com 75% destacaram: a) a falta de PPP's, currículos e de práticas pedagógicas e docentes desenvolvidos à luz dos princípios norteadores da Educação do Campo; b) a oscilação intensa na frequência escolar relacionada ao período de trabalho no campo dos educandos camponeses, a falta do transporte escolar ou problemas com este, para o deslocamento dos educandos à escola e; c) Calendário escolar e livro didático são os mesmos adotados nas escolas da zona urbana. Igualmente, empatados em segundo lugar com 62,5% destacaram: d) a falta de materiais didáticos e equipamentos para os professores das escolas da zona rural de Caxias adequados a realidade camponesa dos educandos e; e) a rotatividade de professores que atuam nas escolas multisseriadas, isoladas ou polos na zona rural de Caxias-MA, porque a maioria são contratados, como as maiores deficiências a serem superadas em Caxias-MA, como podem ser vistas detalhadamente na Tabela 10 a seguir, cada uma das respostas.

Tabela 10 - Maiores deficiências do município de Caxias-MA em relação a oferta da Educação do Campo.

Resposta	Número de vezes citados	%
Falta de PPP's, currículos e de práticas pedagógicas e docentes desenvolvidos à luz dos princípios norteadores da Educação do Campo.	30	75%
A falta de materiais didáticos e equipamentos para os professores das escolas da zona rural de Caxias adequados a realidade camponesa dos educandos	25	62,5%
A oscilação intensa na frequência escolar relacionada ao período de trabalho no campo dos educandos camponeses, a falta do transporte escolar ou problemas com este, para o deslocamento dos educandos à escola	30	75%
A péssima infraestrutura das escolas isoladas ou multisseriadas, inadequação a realidade camponesa da infraestrutura das escolas polos da zona rural que comprometem o trabalho docente e a aprendizagem dos discentes.	15	37,5%
A falta de recursos para as escolas camponesas ou a falta de fiscalização da aplicação dos recursos financeiros	15	37,5%

Resposta	Número de vezes citados	%
A rotatividade de professores que atuam nas escolas multisseriadas, isoladas ou polos na zona rural de Caxias-MA, porque a maioria são contratados	25	62,5%
O excesso e a diversidade de educandos camponeses na sala.	05	12,5%
Calendário escolar e livro didático são os mesmos adotados nas escolas da zona urbana.	30	75%
Não há deficiência no município de Caxias-MA quanto a oferta de Educação no campo	0	0%

Fonte: Pesquisa Direta, mar. 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

As respostas dadas pelos 48 interlocutores da pesquisa sobre as maiores deficiências ou desafios a serem superadas em Caxias-MA, ora expostas na Tabela 10, convergem para o entendimento de que essa realidade ainda persiste porque:

Tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, a escola no meio rural tem problemas: falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativa de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar à realidade do campo; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alienada dos interesses dos camponeses [...]; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente.

Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimento. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 38-39).

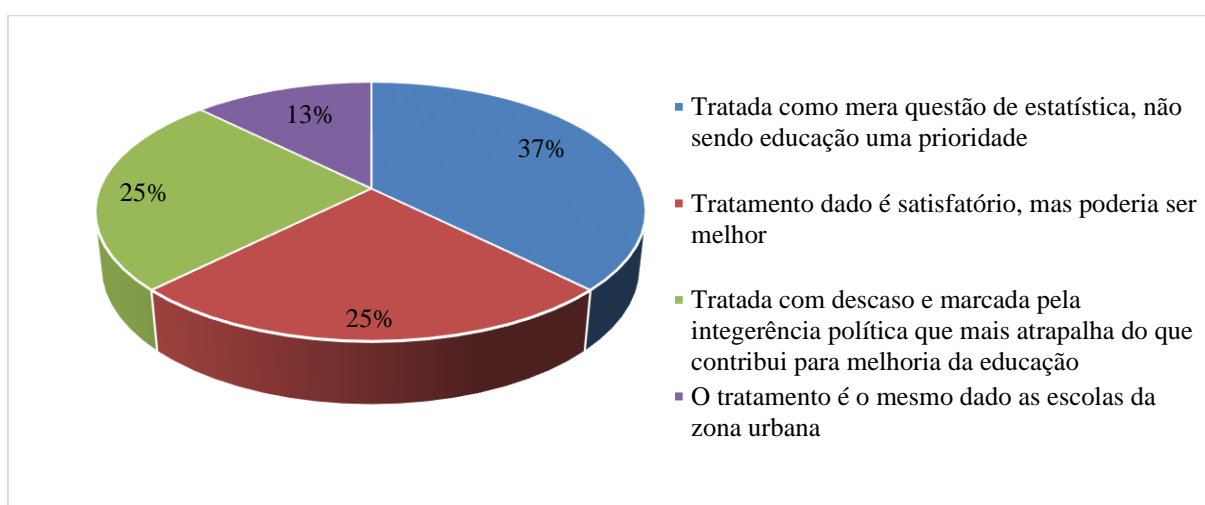
Para além disso, os interlocutores ao externarem essas deficiências e/ou desafios tão latentes, que precisam e devem ser superados na Rede Municipal de Ensino de Caxias, verberaram o sentimento e a luta dos movimentos sociais por uma Educação do e no Campo, incorporado ao parecer da Relatora Edla de Araújo Lira Soares da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação quando redigiu o Parecer nº 36/2001/CEB/CNE que amparou a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reiterou o posicionamento dos movimentos sociais do campo no sentido de:

[...] se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes (BRASIL, 2001, p. 2).

Nesse sentido, buscou-se saber dos 48 interlocutores da pesquisa como o município de Caxias-MA trata a questão da escolarização da população camponesa. A esse respeito, os 48 interlocutores divergiram nesta questão, pois 25% consideram que o “tratamento dado é satisfatório, mas poderia ser melhor”; 37,5% foram taxativos ao afirmarem que a escolarização dos camponeses caxienses é “Tratada como mera questão de estatística, não sendo educação uma prioridade”. Visão essa reforçada por 25% dos interlocutores que destacaram que é tratada com “descaso e marcada pela ingerência política que mais atrapalha do que contribui para melhoria da educação”; 12,5% afirmaram que o “tratamento é o mesmo dado as escolas da zona urbana”, é o que revela o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Forma como o município de Caxias-MA trata a questão da escolarização da população camponesa na Rede Municipal de Ensino.



Fonte: Pesquisa Direta, mar. 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Os dados do Gráfico 1, revelam que o tratamento dado ao processo de escolarização da população camponesa caxiense historicamente foi e continua sendo marcado por dilemas,

contradições, avanços e retrocessos, por isso o que vem sendo ofertado em Caxias-MA é uma educação rural trajada de Educação do Campo, reflexo de processos históricos, mudando ao longo do tempo e espaço, apenas os atores, pois:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001, p. 3).

Sob esta ótica, fica evidenciado que na história da educação de Caxias-MA, assim como a educação brasileira, os governantes nunca pensaram em uma política pública educacional ou projetos pedagógicos específicos para o território camponês e com a participação ativa dos sujeitos do campo. Além de não reconhecer os camponeses como sujeitos protagonistas de um território heterogêneo como é o campo, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a uma tipologia de educação domesticadora, compensatória, reparadora e associada a modelos econômicos perversos, exploradores, homogeneadores e excludentes.

Isso implica dizer que com raríssimas exceções, os professores e demais profissionais da educação (gestores, vigias, secretários escolares, zeladoras etc.) que atuam em escolas multisseriadas ou seriadas na zona rural do município de Caxias-MA, têm impregnado no interior de suas práticas docentes, pedagógicas e educativas, a concepção de educação urbanizada alheia à história, as necessidades, ao modo de vida, ao modo de produção agrícola e não-agrícola dos camponeses.

Portanto, diante do panorama educacional do município de Caxias ora apresentado, na contramão da tentativa de homogeneizar as práticas docentes a partir da operacionalização de um currículo urbano no campo, alheio a vida dos camponeses, deve-se registrar que um número significativo de professores efetivos e contratados têm buscado desenvolver práticas docentes à luz dos princípios da Educação do Campo, com as condições que lhes são oferecidas.

3.2 A origem do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA: Da Escola “Té logo” às Escolas Municipais Cristino Gonçalves e Apolônio Facundes de Sousa

“A luta pela escola começa em 1978 anterior a criação do Projeto de Assentamento Buenos Aires” (Dona Georgina, 75 anos, primeira professora do PA Buenos Aires, entrevista em 17 de nov. de 2017).

Os estudos geográficos sobre a luta pela terra e pela educação constituem o ponto de vista do qual parti para realizar esta pesquisa. Assim como as lutas dos camponeses pelo direito a terra possibilitaram o desenvolvimento de um campo teórico que analisa o território camponês marcado por contradições, singularidades, avanços, retrocessos, lutas, conflitos e que se refaz e/ou se ressignifica cotidianamente, pautei-me nessa perspectiva da luta pela terra para analisar geograficamente, a origem do Assentamento Buenos Aires à luz da luta pela educação e das práticas sociais e docentes processadas historicamente neste assentamento do município de Caxias aos dias atuais.

Nesta perspectiva, ao longo de minha investigação sobre o papel da escola e da práticas docente de Geografia em Educação do Campo no PA Buenos Aires, fui percebendo nos discursos dos interlocutores investigados como o da Dona Georgina, uma das moradoras mais antigas e a primeira professora do assentamento, que a luta pela garantia do direito a escolarização das famílias assentadas e de seus filhos, está intimamente vinculada a luta pela terra, e que a sua história de vida e de luta e dos demais assentados, configuram como expressões vivas do sentido e do significado da luta pela terra, pela educação e equidade social. A fala de Dona Georgina, sintetiza esse sentido e esse significado: *“O Buenos Aires é nosso, representa nossa vida, nossas marcas, o chão que a gente pisa, aqui a gente vive, trabalha, produz, ensina, estuda, aprende, forma, reforma e transforma, na verdade esse pedaço de chão é tudo, ele está em nós e nós somos ele, a gente sem ele somos nada, ele é uma nossa conquista de muita luta”* (Fonte: Pesquisa Direta, Entrevista concedida em 17 de nov. 2017).

O PA Buenos Aires ganha um significado, real e simbólico, de um lugar de trabalho, moradia, formação humana e produção, portanto, de reprodução e ressignificação social camponesa, por isso a luta pela escola foi tão importante como marco da luta pela terra e por isso mesmo antecedeu a criação do assentamento, pois os camponeses entendem que a educação é antes de tudo, um dos principais instrumentos de transformação social, nesse sentido defendem que:

[...] igualmente necessário superar a falsa antinomia entre preparar para ficar no campo ou sair dali. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que sejam educados os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha e para que, ficando ou saindo, possam ajudar na construção de um projeto social no qual todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência.

[...].

Os cursos propostos devem, pois, favorecer o resgate da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo à população que vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto social

global e colocando o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e complementar ao mundo urbano (PACHECO, 2012, p. 47).

Por isso o mesmo, é muito reveladora, a entrevista da Dona Georgina Maria do Nascimento, a primeira professora leiga do assentamento e hoje professora aposentada. Ela começou em setembro de 1978 no então povoado Buenos Aires, a ensinar a noite em sua própria casa, com a finalidade de alfabetizar jovens, adultos e idosos como alfabetizadora do Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL. Aos poucos mobilizando a comunidade e lutando para construção de escola no povoado junto a Prefeitura de Caxias, de forma improvisada organizou uma escola em uma casa abundada no povoado, que popularmente ficou conhecida como “escola té logo”, por isso é enfática ao afirmar que “[...] a luta pela escola começa em 1978 anterior a criação do Projeto de Assentamento Buenos Aires”. Em entrevista, sobre a origem, as características e a razão de existir da “escola té logo”, Dona Georgina, uma representatividade política no PA Buenos Aires, revelou que:

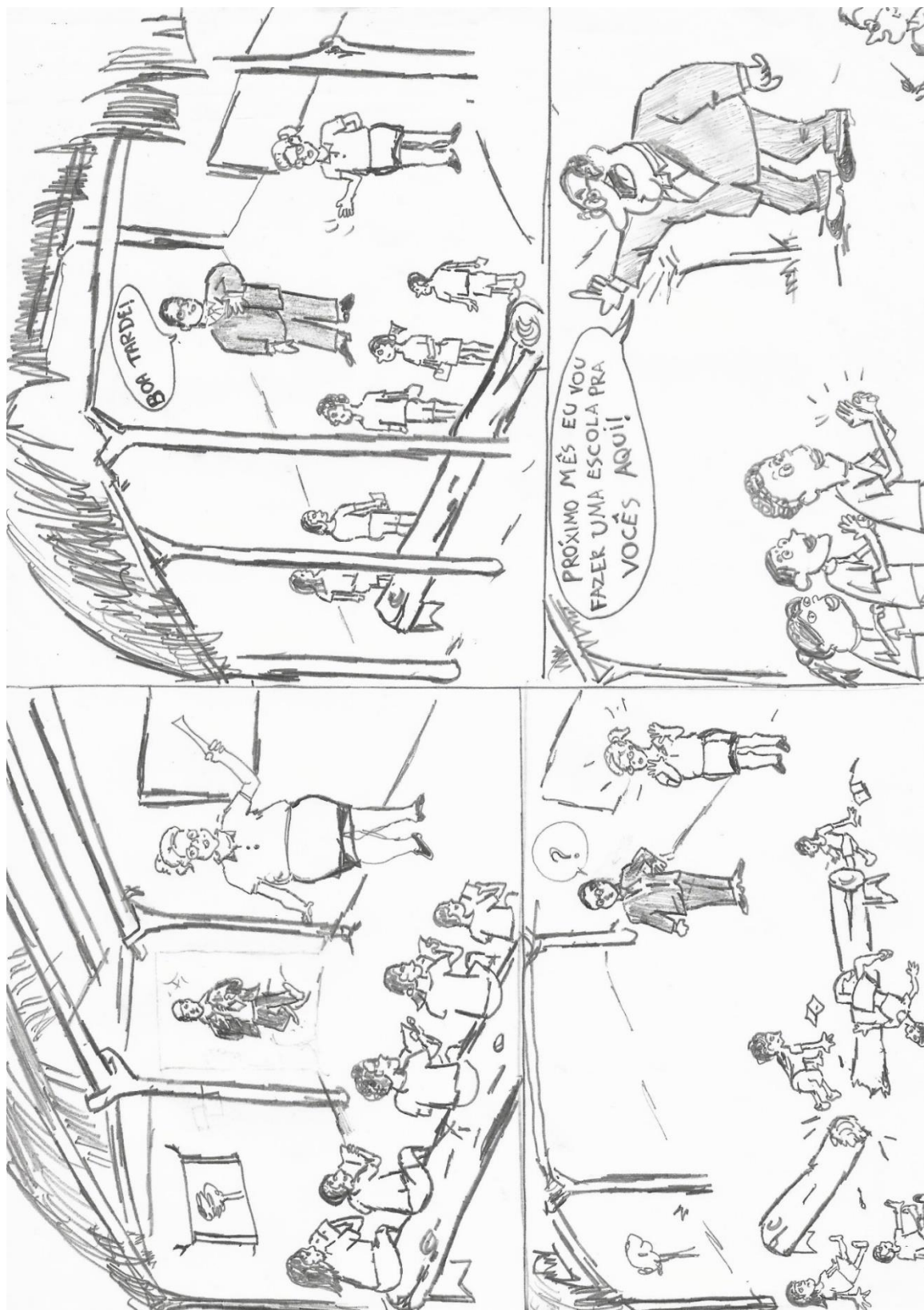
Sou aposentada, mas pela prefeitura há muito tempo, porque comecei em 1978 como professora leiga, fui a primeira professora e a primeira diretora da escola porque naquela época eu fazia tudo, era professora, diretora, zeladora, depois fui nomeada pelo prefeito da época, incorporada ao quadro de funcionários efetivos da prefeitura, como professora leiga, por isso não ganhava bem é por causa disso. Ah eu aprendi em Timon-MA, eu mora lá, meu pai me botou pra estudar em Teresina-PI nas melhores escolas de lá, pra fazer o primário o nome da Escola era Grupo Escolar Engenheiro Sampaio e para estudar até a 3ª série que hoje chama 8ª série, a escola que estudei era escola normal, melhor escola de Teresina, fiz o Curso normal, o magistério, que hoje chamam 4º adicional, tinha um exame por nome de exame de admissão, da Escola Engenheiro Sampaio fiz o exame de admissão na Escola por nome de Patronato em Teresina e ai passei para estudar na escola normal pra poder ser professora e ai quando chegou, foi indo, foi indo dando aula aqui no Buenos Aires até que larguei quando me aposentei, não, mas antes de eu me aposentar eu já não ensinava mais, porque começou entrar essas novas professoras já formada na universidade, mas eu todo tempo trabalhando, trabalhei na direção das escolas ainda, fui diretora nas duas escolas Cristino Gonçalves e Apolônio Facundes, mas comecei no Cristino Gonçalves, e ai foi entrando mais professoras mais sabida do que eu já formadas e ai foi que entrou outra diretora, mas eu todo tempo trabalhando, quando entrou novos diretores por indicação política, o primeiro Diretor novo que entrou aqui era por nome de Manoel Oliveira e ai fiquei como secretária escolar e ai depois ele saiu e entrou uma diretora por nome Cleide já até morreu e eu continuei como secretária, depois dela entrou a diretora Francisca e eu fui ficando como secretária escolar até que chegou o tempo de eu me aposentar.

Comecei ensinar o MOBRAL anoite na minha casa, nas casas dos outros, porque aqui não tinha colégio. E ai eu fui no lutando, nessa época o Prefeito era o Zé Castro. E ai eu lutando com o dono daqui por nome de Apolônio Facundes de Sousa, que tinha a posse da terra, que é o nome da escola daqui, lutando com ele, lutando com ele, até que nós conseguimos o colégio Cristino

Gonçalves. Agora pra conseguir esse colégio, eu tava ensinando numa casa com os alunos sentados num banco de pau e ai o Prefeito chega. Quando o Prefeito chegou, ficou oiando assim e ai deu boa tarde pros alunos e ai eu fiz assim (acenou com a mão para os alunos ficarem em pé) e ai os alunos levantaram, quando os alunos levantaram e ai o Prefeito fez assim (acenou com a mão pra os alunos sentarem). Quando ele fez assim, que os meninos sentaram de uma vez só que a furquia rachou e o pau desceu, quebrou no meio e os meninos caíram tudinho no chão. E ai o Prefeito falou – “No próximo mês eu vou começar construir um colégio pra vocês aqui. Que vocês não vão mais cair de banco”, que chamava de té logo o banco. Quando foi no próximo mês depois do mês que ele veio a carrada chegou pra fazer o Colégio Cristino Gonçalves de alvenaria em 1983. E ai começou fazer o colégio e ai nós passamos, mas o colégio foi a Georgina como professora leiga, brigando com o Prefeito Zé Castro, e o Alúcio Lobo que também nessa época pisava em Caxias (Fonte: Pesquisa Direta, 17 de nov. 2017).

A Figura 29 ilustra melhor esse relato da Dona Georgina sobre a transição da Escola Té logo à Escola Cristino Gonçalves.

Figura 29 - História em quadrinho da Escola Té Logo à construção da Escola Cristino Gonçalves, PA Buenos Aires, Caxias-MA.



Fonte: Entrevista, Dona Georgina Maria do Nascimento, 17 nov. 2018. Ilustração em quadrinhos CUNHA, G. L. de S. S. (2018).

A precariedade da escola continuava e funcionava com turma multisseriada, mas os camponeses engajados na luta e no movimento por escolas no povoado, tomavam as decisões de forma democrática e participativa com vista o bem comum. O relato da Dona Georgina é revelador de que nessa época, na escola:

Era tudo misturado, de 1ª a 4ª série tudo junto e tudo era eu que ensinava, eu ensinava de manhã, de tarde e de noite. E ai com mais de ano, dois anos foi indo e ai eu fui puxando gente tudo leigo também, e foi juntando pra ensinar, mas foi uns 3 a 4 anos mais tudo junto, multisseriado, de 1ª a 4ª série tudo junto, não tinha a 1ª série, a 2ª série, a 3ª série e a 4ª série, era tudo junto e ficamos ensinando nesse colégio. Mas antes desse colégio, o Prefeito Aluísio Lobo fez em 1980, 1981 por ai assim, um colégio coberto de paia e tampada de taipa, escola João de Barro chamada, e o Cristino Gonçalves, foi construída de alvenaria em 1983 no ano que eu tive essa bem ai (aponta para sua filha mais velha Jocenilda Maria do Nascimento Conceição), e ai o prefeito ficou falando, falando que vinha, que vinha inaugurar mais nunca inaugurou e ai eu peguei a chave e disse quem vai inaugurar sou eu mesma mais os alunos, peguei a chave do colégio na mão do Apolônio Facundes que é o nome hoje daquele outro colégio do 6º ao 9º ano, ele morava aqui, porque ele era que era o representante daqui, toda coisa era com ele, e ele me deu a chave e eu destranquei e entrei pra dentro do colégio mais os alunos e comecei a ensinar, e ai fiquemo, fiquemo, fiquemo, e ai depois apareceu o Seu Zé Teixeira, o Interventor do Município de Caxias, era interventor porque foi numa época que prefeito entrava hoje saia amanhã, entrava outro, ora era o Dr. Sebastião, e ai veio o Zé Teixeira, chamavam ele até de o Zé do Bode e disse que apareceu três colégio, que um era esse e mais outros dois, e ai como num dava pros interior tudo da zona rural e ai botaram no sorteio e ai o Povoado Buenos Aires ganhou esse outro colégio ai (aponta com o dedo para a Escola Apolônio Facundes). Quando eu cheguei pra morar aqui em 1978 esse lugar chamava Buenos Aires. E ai o Zé Teixeira fez esse colégio ai, esse colégio Apolônio e ai como é que vai botar o nome no colégio, foi outra confusão, a solução foi por meio de eleição, a comunidade que escolheu o nome (Fonte: Pesquisa Direta, 17 de nov. 2018).

A luta por escola passa pela luta pela posse da terra no povoado Buenos Aires, marcada por disputas, conflitos, significados e simbolismo. Nesse sentido, buscou-se saber da Dona Georgina: quem foi o Senhor Cristino Gonçalves que dar nome a uma das escolas do PA Buenos Aires? Foi uma escolha consensual ou foi imposto este nome? A esse respeito, Dona Georgina explicou que:

Ao nome da escola Cristino foi o seguinte: aqui tinha outro dono da terra, que tinha uma pedaço da terra também por nome Leonardo, apelido Nuna, e ai foi ele criado, não foi criado pela pai dele, porque o pai dele morava aqui, ele o Nuna foi criado em Caxias pelo Cristino, o delegado de Caxias, ai esse Nuna que os pais dele morava aqui, foi criado com esse Cristino e ai na hora pra botar o nome da escola era pra botar o nome do pai de sangue do Nuna, o Jabola, ele disse que não que era pra botar o nome do pai de criação dele,

que esse Cristino, e ai botaram o nome da escola de Cristino Gonçalves. Mas a comunidade legitimando a escolha desse nome? Não, ele era o dono daqui, mandava em tudo, foi ele só que botou o nome da escola, o pessoal não queria, mas como ele era um grande que ajudava lutar pela terra e ai aceitaram ele botar o nome do pai dele de criação na escola e ai botaram, quando fizeram esse outro colégio e ai ele queria botar o nome do pai biológico e ai a comunidade não aceitou, disse não, o nome daquele colégio ali (apontaram para o prédio da escola Cristino Gonçalves) era pra o ser o nome do teu pai biológico e tu botou o nome do teu pai de criação, agora nesse aqui é a comunidade que vai escolher, pois então vamos pra votação, e ai botaram três nomes pra escolher: Domingos Isaias do Vale; Manoel Pocino do Vale, que é o Jabola; e Apolônio Facundes de Sousa. Quem eram esses três homens? Domingos era irmão do Jabola, era um morador antigo daqui; O Manoel Pocino, era tio do até hoje Presidente da Associação do Assentamento Buenos Aires, e o Apolônio Facundes sobrinho desses dois, ou seja, os três tudinho eram da mesma família. E ai botaram esse três nomes pra votação e ai o que ganhasse seria o nome do novo colégio. O povo daqui todinho tudo reunido e ai disseram assim “vai ser na mão”, quem quiser Manoel Pocino do Vale levanta o braço, foi dois, três; Domingos Isaias do Vale, levanta o braço, foi uns quatro, agora ai quando disseram Apolônio Facundes de Sousa ai a maioria levantaram o braço e ai botaram o nome dele no colégio construído em 1992 para atender as crianças maiores para estudar o fundamental maior, que passou a ser a chamado de Escola Municipal Apolônio Facundes de Sousa, já o colégio Cristino Gonçalves não esqueça a data de criação dele por que foi o ano que minha filha Jocenilda, essa ai nasceu em 1983, a ele atendia e até hoje atende as crianças menores da educação infantil até a 4ª série, tanto que hoje em dia é do pré, de 1ª a 4ª série, o Cristino Gonçalves e de 5ª a 8ª série o Apolônio Facundes (Fonte: Pesquisa Direta, 17 de nov. 2018).

A partir desta experiência relatada pela Dona Georgina, tornou-se necessário buscar saber se na história do Assentamento Buenos Aires, as formas encontradas pelas famílias assentadas para sustentar o modelo de organização socioespacial atual vem contribuindo para o crescimento da unidade política do grupo de trabalhadores e se as duas escolas têm contribuído para o desenvolvimento do PA Buenos Aires.

Como duas das conquistas da luta pela terra no Assentamento Buenos Aires as escolas municipais U.E.M. Cristino Gonçalves e U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, fortalecem a relação com toda a área do assentamento por se tratar de uma comunidade em que os laços de solidariedade e cooperativismo são muito fortes e, ao mesmo tempo, vulneráveis, devido as influências e disputas políticas partidárias que marcam o cotidiano do assentamento. Quanto estas preocupações dos camponeses, buscou-se saber de como a educação e as escolas vêm contribuir negativa ou positivamente nesse processo, o depoimento da Dona Georgina, corrobora com essa compreensão, quando ela se expressou da seguinte forma:

No início, com as primeiras professoras não tinha muito essas questões políticas, era eu que arrumava pra elas trabalharem aqui como professoras, eu era liderança nata aqui até hoje só que menos influencia agora, o Manoel mesmo q foi o primeiro diretor foi eu que botou pra ele trabalhar aqui, o Manoel entrou aqui por minha conta. Hoje é só na política, é grande a influência política no assentamento de vereadores é só o que tem, mas naquela época não tinha interferência política, a política era eu, eu que arrumava, a pessoa vinha me pedir ver se tua arruma isso assim pra mim e eu ia correr atrás pra conseguir, eu era conhecida demais lá, e ai essa Cleide Ferreira que até hoje é diretora no Cristino Gonçalves que também já foi diretora da outra escola Apolônio Facundes foi botada por mim faz tempo, foi eu que arrumei pra ela vir trabalhar aqui, ela morava em Caxias e depois que juntou, casou com um rapaz daqui passou a morar aqui, ela ensinava lá para a banda da acolá, no povoado Laranjeiras e ai a mãe do marido dela, a sogra dela falou comigo pra ver se trazia ela pra trabalhar aqui que o marido dela morava aqui e ai eu lutei, lutei até que consegui trazer ela pra trabalhar na escola daqui. Porque aqui no Buenos Aires a gente é importante a família estar perto, viver, morar e trabalhar junto. Acho que muitos não dar valor a isso, não lembram, não sei se esquece o que eu fiz, mas ela e outros trabalha aqui.

Essa disputa política partidária e de grupos no PA Buenos Aires é pacífica, conflituosa, violenta às vezes? Tem muitos conflitos. Aqui tem vários políticos, vereadores como o Ximenes, a Ana Lúcia Ximenes, a Thais Coutinho, o Dr. Antônio Luís, Ironaldo Alencar, o presidente do sindicato que também é vereador em Caxias conhecido como Neto do Sindicato, que disputam votos e dividem as famílias assentadas por que cada uma apoia um político, conseguiu emprego na escola, no posto de saúde por exemplo por indicação do padrinho político, aqui em tempo de eleição pra prefeito e pra vereador quase em toda casa de famílias assentadas tem um candidato, acho que por isso os prefeitos, os políticos não olham pra cá. **E a associação como fica?**

A associação surgiu pra organizar a luta pela terra, porque com a morte do Seu Apolônio Facundes de Sousa, ele era o proprietário mais velho, respeitado, conselheiro e considerado por todo mundo aqui, por isso a população homenageou a escola com o nome dele, foi depois que ele morreu que três mulheres (primas) herdeiras dele, de uma parte das terras do povoado Buenos Aires, vieram de Brasília e venderam a parte que elas tinham nas terras para o Senhor João de Sousa dono da Fazenda Paris, vizinha aqui do Buenos Aires, dizendo elas que na verdade era toda a terra do Buenos Aires. Isso porque o Buenos Aires tinha muitos donos, o Apolônio também tinha um pedaço de terra aqui, e ai o Zé Pocino entrou na confusão, criou a associação pra lutar pela terra, porque o João de Sousa comprou a parte das três mulheres enganado por elas, achando que era toda a terra do Buenos Aires quando na realidade era só uma parte e por isso iria tirar todo mundo daqui. E ai foi a hora que entrou em questão com o governo, com a justiça, por que pra gastar com advogado ele tinha (João de Sousa), mas nós não tinha dinheiro, ai por meio da Associação, o Zé Pocino entrou junto ao INCRA com essa questão pra ver se a gente não saia daqui, pra provar que essas mulheres só tinha direito a uma parte das terras e que só venderam uma parte das terras do Buenos Aires e ai foi muito importante e necessária a criação e a atuação da Associação e a participação de todos nós nessa luta pela permanência nossa e posse da terra, afim de que a gente não saísse daqui, todo mundo se uniu, e ai ele perdeu a questão e nós ganhamos, por isso no nosso hino diz que ele perdeu dinheiro dele e queria de volta, em 29 de maio de 1998 por meio de Decreto houve a desapropriação do Buenos

*Aires e em 23 de setembro de 1999 finalmente foi criado o Projeto de Assentamento Buenos Aires por meio da Portaria 95/99, onde nós 90 famílias que já morava aqui fomos assentadas, foi um dia de muita alegria, quando a notícia fizemos uma festa na escola cantando com fervor o nosso hino “nosso direito vem” (ver letra no quadro 5). Ah o Buenos Aires e o Caxirimbú era uma terra só, o fundo do Buenos Aires pega lá no Caxirimbú, somente foi separada depois da luta pela terra e os dois foram transformados em projetos de assentamentos pelo INCRA, passando a ser denominados de P.A. Buenos Aires e P.A. Caxirimbú, por isso que a área destinada a preservação ambientais desses dois PA’s é uma só. **Famílias assentadas são quantas e como está a divisão dos lotes?** 94 famílias assentadas e mas só que tem 42 agregadas. A terra não tá dividida em lotes pra nós, tá tudo no monte, o INCRA tirou a terra pra 94 famílias, mas num tá dividido ainda, isso aqui é meu, só tenho a parte do meu patrimônio, onde está construída a nossa casa, mas a terá mesmo tá, tá junta, a gente pode produzir roça onde a gente quiser aqui. Só que agora anteontem (15/11/2017) teve uma reunião com o pessoal do sindicato, da associação e os assentados que é pra dividir a terra em lotes (Fonte: Pesquisa Direta, 17 nov. 2017).*

Para reforçar o relato da Dona Georgina, o Senhor José Pocino do Vale citado por ela, e Presidente da Associação do PA Buenos Aires, acrescenta que:

Não existia associação antes, a associação foi criada como instrumento de organização do povoado e como instrumento de briga, de luta pela terra e pela garantia do atendimento dos nossos direitos com educação, saúde, saneamento básico, moradia, energia, água encanada. O 1º presidente Wilson José da Silva (de 1998-2001), só ficou um mandato de lá para cá fui eleito presidente, já estou no quarto mandato consecutivos até hoje. A frente da associação conquistei muitas benfeitorias e benefícios pro assentamento, claro que uma luta coletiva. Posso citar como exemplo, o campo de plantação de mandioca e a energia elétrica (eletrificação do Buenos Aires) foram uma conquista da associação junto ao Banco Mundial, depois passamos para CEMAR para tomar de conta (Fonte: Pesquisa Direta, 18 de jan. 2018).

Há que se registrar que os relatos da Dona Georgina, os fizeram recordar do dia em que ela e demais trabalhadores agricultores familiares receberam a posse da terra e o povoado passou a ser um assentamento rural. Dessa forma, uma das conquistas coletivas que mais marcou o PA Buenos Aires foi a posse da terra. A esse respeito, tomando por base o hino (Quadro 7) cantado no dia da posse da terra do PA Buenos, a sua interprete, a Senhora Jocenilda Maria do Nascimento Conceição revelou que “No dia que a gente foi receber a posse da terra nós tava virando o diabo lá dentro da escola cantando essa música só de alegria, por agora nós tudinho tinha um pedaço de chão pra morar, plantar e chamar de nosso, oh glória”. (Fonte: Pesquisa Direta, 17 de nov. 2017).

Quadro 7 - Hino “Nosso direito vem”, composto e cantado pelas famílias assentadas no dia da posse da terra do PA Buenos Aires, Caxias-MA.

<p>Hino Nosso Direito Interprete: Jocenilda Maria do Nascimento Conceição</p> <p><i>Refrão: Nosso direito vem (2). Se o Brasil tiver direito, Deus dar o nosso também</i></p> <p>Vou contar para vocês de que tempo é essa questão Começou foi em 88, essa grande confusão Mas agora em 99 temos vitória em mãos <i>Refrão: Nosso direito vem (2)</i> <i>Se o Brasil tiver direito, Deus dar o nosso também</i></p> <p>O homem dessa questão Ele tem muito pra dizer O dinheiro que ele deu tá com vontade de receber Que agora ele enxergou que a vitória vamos ter</p> <p><i>Refrão: Nosso direito vem (2)</i> <i>Se o Brasil tiver direito, Deus dar o nosso também</i></p> <p>Vou contar para vocês Como foi essa questão Veio três mulheres lá de Brasília Pra fazer a confusão Hoje em dia elas sabem que temos vitória em mãos <i>Refrão: Nosso direito vem (2)</i> <i>Se o Brasil tiver direito, Deus dar o nosso também</i></p> <p>Quem tem fé em Deus é melhor se aquietar Que o Divino Espírito Santo A vitória ele vai dar Ajuntou com São José Agora os pobres vão se aquietar <i>Refrão: Nosso direito vem (2)</i> <i>Se o Brasil tiver direito, Deus dar o nosso também</i></p>
--

Fonte: Pesquisa Direta, 17 de nov. 2017.

É com base nesta situação e movida pelo significado da letra deste hino, ora expostos, que a Associação do PA Buenos Aires, na qualidade de mediadora social busca criar um ambiente acolhedor, promove cursos voltados para os moradores com vista a disseminação dos princípios democráticos, cidadania, participação popular, de unidade e do fortalecimento de relações interpessoais saudáveis, na tentativa da consolidação do entendimento de que para além das disputas políticas partidárias, eles constituem, antes de tudo, famílias assentadas do PA Buenos Aires e que devem manter os laços de unidade.

Nesse sentido, o PA Buenos Aires vem colhendo os frutos da luta e dos investimentos no processo de escolarização dos filhos (as) dos assentados (as), a exemplo disso, são dois ex-alunos da escola U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa que hoje são respectivamente, uma Graduada em Pedagogia, trabalha nesta escola como Secretária Escolar e o outro é motorista

da ambulância do posto de saúde do PA Buenos Aires, conforme pode-se ser percebido na fala de Dona Georgina quando ela fala da importância da educação para as famílias assentadas do PA Buenos Aires e se as famílias têm alguma participação ou influência no trabalho desenvolvido pelas escolas U.E.M. Cristino Gonçalves e U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa:

Educação, vale muita coisa pra nós, por isso se lutou pra ter, só que o pessoal que tão ai hoje na escola não me dão assim muito valor, não sabe que foi eu que trouxe essas coisas pra cá sabe, mas eu também não ligo, Deus tá sabendo, sempre acreditei na educação pra desenvolver a comunidade, quando eu comecei a luta pela escola era pra crianças estudar aqui e ajudar a desenvolver a comunidade, mas aqui na época não tinha escolas do fundamental maior e ai quando terminava a 4ª série iam pra cidade pra estudar lá em Caxias, por isso a luta por essa ai o Apolônio Facundes pra atender da 5ª a 8ª série, a gente lutava ainda pelo segundo grau aqui, e ai sim, só quando fosse pra ir pra faculdade que fosse pra cidade. A minha neta Daniele, filha da Jocenilda, essa minha filha ai, estudou sempre aqui até a 8ª série, foi pra Caxias, fazer o segundo grau, fez faculdade, se formou em Pedagogia, hoje trabalha aqui no Colégio Cristino Gonçalves como secretária escolar, e tá fazendo em Caxias Especialização em Gestão Escolar, porque o desejo dela é ser professora e gestora de uma das escolas do Buenos Aires. A participação ou influência que as famílias têm no trabalho desenvolvido pelas escolas, é pouca, mais tem. O pessoal que tão a frente lá não dão muito valor assim, mas tem. Tudo pouco, mas o ensino dessas escolas tem ajudado a fortalecer nossa identidade como camponeses, como famílias assentadas, poderia ser mais” (Fonte: Pesquisa Direta, 17 de nov. 2017).

Entretanto, há divergências quanto a existência de duas escolas no PA Buenos Aires. Para o Secretário de Políticas Agrárias do Sindicato de Trabalhadores (as) Agricultores (as) Familiares de Caxias-MA/STAAFC, o Senhor “Pepita”, 59 anos:

Todas as políticas públicas que foram aplicadas no Buenos Aires estão todas decadentes. Nos últimos nenhuma política tem sido implementada no Buenos Aires.

Essa questão da Educação do Campo em Caxias é muito importante e precisamos dar um melhor tratamento a ela. Por exemplo no Buenos Aires tem duas escolas, não vejo a necessidade disso, uma funciona pela manhã e a outra só funciona a tarde. Enquanto que temos assentamentos ou povoados na zona rural de Caxias que não tem nenhuma. Infelizmente, isso se deve a ingerência política, precisamos superar isso.

As escolas são importantes para empoderarmos os jovens e as famílias, e darmos formação, melhorarmos o capital humano, para permanecer no campo e desenvolver o campo (Fonte: Pesquisa Direta, 18 de jan. 2018).

Contudo, o Senhor “Pocino”, Presidente da Associação do PA Buenos Aires, avalia como positivo o funcionamento de duas escolas no assentamento, para ele, seria bom se todos os outros assentamentos tivessem uma mobilização e uma luta constante pelos seus direitos

como acontece no Buenos Aires, quando diz que:

O PA Buenos Aires é bem servido de escolas, tem duas boas escolas para atender nossas crianças. Isso é uma conquista nossa, fruto da nossa luta, o problema é que alguns assentamentos não se mexem. Já temos ex-alunos como funcionários da escola, do posto de saúde etc.

Se os professores e os outros funcionários fossem todos moradores do Assentamento Buenos Aires era muito melhor, mas não vejo nenhum um problema eles virem da cidade pra dar aula ou trabalhar aqui, ele fazem um bom trabalho aqui (Fonte: Pesquisa Direta, Entrevista realizada em 18 de jan. 2018).

Quanto aos aspectos culturais marcantes do Assentamento Buenos Aires, destaca-se a religiosidade. Sobre isso quando questionada sobre o fato da religiosidade ser muito marcante no PA Buenos Aires, inclusive no hino da luta pela terra composta pelas famílias assentadas visivelmente percebe-se a presença do Divino Espírito Santo, de Deus e da fé, mas hoje essa religiosidade com a presença da tecnologia do processo de urbanização do Buenos Aires, enfraqueceu ou está mais fortalecida, o movimento religioso ainda é muito forte aqui? fale sobre isso? Dona Georgina, explicitou que:

Foi luta mesmo pela terra, só não teve morte porque Deus meteu a mão, mas o João de Sousa da Fazenda Paris enchia o caminhão dele com os moradores dele tudo armados de revolver tudinho, mas graças à Deus ninguém morreu. Os mais jovens se afasta um pouco, os mais idosos são fortes e continuam na igreja, nossos festejos de São José e Nossa Senhora da Conceição, os padroeiro do Buenos Aires, no dia 19 de marco de todo ano, a gente reza, tem procissão, terço e missa, dar muita gente, reza o terço e procissão em honra a Nossa Senhora da Conceição no dia 8 de dezembro. Tem a quaresma, na quarta feira de cinza, começamos a rezar o terço até a sexta feira da paixão, cada noite em uma cada das famílias do assentamento. Uma sexta feira por mês é a realizado aqui o terço dos homens, os jovens que estão rezando e tem um jovenzinho que articula e mobiliza outros jovens que ficou responsável e puxa os outros, eu mesmo tenho dois netos que participam, às vezes a igreja tá lotada, às vezes tá quase vazia, e assim vai indo, agora diminuiu porque o rapazinho responsável pelo terço está estudando anoite o ensino médio no povoado sossego, que fica 10 km daqui e os outros jovens estão estudando a tarde em Caxias o ensino médio e cegam aqui por volta das 6 e 7 horas da noite no transporte escolar, e quando o ônibus quebra no caminho, eles chegam mais tarde, por isso outro dia eles falaram que iam mudar o dia do terço dos homens para um sábado do mês. Isso é importante permanecer no Buenos Aires, educação e religiosidade andar juntas, porque escola e igreja são dois lugares que não levam ninguém ao mal, só nos faz bem. Agora temos também, a devoção a mãe rainha, foram escolhidas 30 casas para visitação e reza do terço, começa do dia 1 até o dia 30 por mês, toda noite, a primeira casa recebe a santa e as famílias para o terço, no dia seguinte esta família vai levar a santa em procissão para a próxima casa onde acontecerá o terço e nisso a família anfitriã recebe e ai continua essa dinâmica até o final das 30 casas (Fonte: Pesquisa Direta, 17 de nov. 2017).

As famílias do PA Buenos Aires se fortalecem na luta pela terra, por justiça, igualdade social e serviços básicos necessários a uma vida digna, no exercício das diferentes manifestações religiosas, sejam católicas, evangélicas ou de matriz africana. Por isso, seria bom a escola se apropriar dessas manifestações religiosas pra se aproximar mais das famílias assentadas e do cotidiano do assentamento, porque as atividades ou manifestações religiosas movimentam a economia local, envolvem, integra e fortalece os laços dentro da comunidade, além de promover reencontros com parentes e amigos e integração com outros povoados em razão da divulgação e da realização propriamente dita de cada evento religioso.

Aprofundando esse entendimento à luz do desenvolvimento territorial no contexto brasileiro, registra-se que este vem tendo destaque tanto no debate científico quanto na elaboração das políticas públicas por diferentes motivações. Seja por motivações da conjuntura nacional, seja por influência das discussões e experiências observadas em outros países. Entretanto, ressalte-se que no Brasil a elaboração ou proposição de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento territorial rural é recente. Por isso ser extremamente necessário o reconhecimento do assentamento como território para a compreensão tanto das relações internas como das relações que vão sendo construídas em nível local, regional e nacional.

Por outro lado, a realidade cotidiana vivenciada e enfrentada nos assentamentos rurais de todo Brasil, principalmente dos pequenos municípios nordestinos, a exemplo de Caxias-MA, reflete uma situação desoladora, marcada por dificuldades, falta de assistência técnica e infraestrutura, baixa produtividade, intensificação da pobreza e dos impactos ambientais.

No caso específico dos assentados do PA Buenos Aires do Município de Caxias-MA, eles praticam a agricultura familiar para o agravamento da pobreza no meio rural, encontrando-se no limite de ameaçar a segurança alimentar da população assentada. O rompimento deste quadro exige a implementação de políticas públicas de desenvolvimento territorial rural, com vista a incorporação de técnicas de cultivos agroecológicos com a utilização de corretivos e adubação orgânica que permitam recuperar a fertilidade do solo, bem como o uso racional da mecanização agrícola e a introdução de variedades validadas para a região, respeitando a vocação dos agricultores e a aptidão do solo.

Ao passo que se entende que nas áreas de assentamento, a organização e a gestão ambiental são parte importante no seu manejo. Por sua vez, no PA Buenos Aires, ainda não se deu um processo de desmatamento que seja acentuado, ainda existindo áreas com matas nativas, bem como áreas de preservação permanente, com juçarais e buritizais. Todavia, os moradores utilizam o sistema de roças no toco, com queimadas, sistema que, além de prejudicar o solo e os recursos hidrográficos existentes, vem contribuindo para o aparecimento de vegetação

secundária. Por isso resolveu-se questionar Dona Georgina, sobre: Qual o seu desejo ou como a Senhora quer ver as duas escolas desse assentamento e PA Buenos Aires como um todo? Ela foi assertiva ao dizer que:

É aumentar, o ensino aumentar, ir pra mais frente, as coisas que tá faltando vir tudo, vir uma praça, um posto policial que a gente precisa aqui, isso aí ter que ter, mais colégio pra atender o ensino médio, tenho vontade de ver o ensino médio aqui, não só eu, é todo mundo, porque trazer o ensino médio pra cá é muito bom, porque os meninos tem que ir pra cidade pra fazer o ensino médio, isso desagrega a família, uma creche pra cá para as crianças estudarem e as mães ir trabalharem sossegadas. Nós somos famílias assentadas e gostamos daqui, de morar, trabalhar aqui, porque é o nosso lugar conquistado com muita labuta e luta, por isso queremos o Buenos se desenvolva mais e mais, daí nossa luta de nós tudinho por mais benefícios pra cá. Já tem muitos filhos de assentados daqui que estão cursando faculdade em Caxias mas tudo começaram os estudos aqui (Fonte: Pesquisa Direta, 17 de nov. 2017).

Buscando confrontar ou confirmar essas percepções da Dona Georgina com dois jovens moradores do PA Buenos Aires e ex-alunos da Escola Apolônio Facundes de Sousa, os quais têm visões diferentes sobre o PA Buenos Aires, sobre estudar para permanecer e fazer desenvolver ou estudar pra migrar para cidade.

A primeira a falar é a interlocutora D.N.C, 26 anos, casada, ex-aluna da U.I.M. Apolônio Fecundes de Sousa, graduada em Pedagogia, Pós-Graduanda Lato Sensu em Gestão e Supervisão Escolar e recentemente retornou à escola como funcionária, exercendo a função de Secretária Escolar. Ao falar do seu percurso escolar no PA Buenos e os motivos que a levou estudar ensino médio e a universidade na zona urbana de Caxias, o que acabou provocando desagregação familiar, embora temporariamente, revelou que:

Eu sempre morei aqui no Buenos Aires, desde que eu nasci moro aqui. Tenho 26 anos de idade, fiz o ensino fundamental aqui mesmo na Escola Apolônio Facundes. Quando conclui o 9º ano, não tinha ensino médio na comunidade e nem em povoados vizinhos, como tem hoje, não tinha transporte pra levar e trazer nós estudantes pra estudar ensino médio na cidade como tem hoje. Fui morar em Caxias, tive largar minha mãe, meu pai e meus irmãos aqui e fui pra Caxias, lá andei por várias casas de parentes pra poder me formar, terminar o ensino médio, não foi fácil. Se tivesse escola aqui era melhor, passei 3 anos lá pra fazer o ensino médio. Me senti forçada a deixar o Buenos Aires, minha família, para ir estudar em Caxias, tive muita dificuldade, foi um tempo difícil, mas a gente só consegue as coisas com muita luta e esforço, e isso eu tenho demais, minha mãe sempre me apoiou pra min estudar e vencer na vida. Como eu terminei o ensino médio, e aí voltei morar com meus pais no Buenos Aires, porque achava ruim demais ficar longe de minha família, e aí parei os estudos, casei aos 21 anos e aí depois que casei é que eu voltei pra

Caxias agora todo dia de moto pra cursar o magistério também lá, porque sempre quis ser professora. Depois que fiz o magistério, fui fazer a universidade, cursar Pedagogia em Caxias, mais ai eu ia e voltava todo dia na moto, pois meu marido ia me deixar e buscar na garupa da moto, foi um tempo difícil, mas valeu a pena. Agora estou me especializando em Gestão e Supervisão Escolar, porque meu desejo agora é ser gestora dessa escola ai do Buenos Aires. Consegui esse emprego de AOSD, mas auto como secretária escolar no Colégio Apolônio Facundes e ai com esse dinheiro, é que estou pagando esse meu curso de especialização, porque minha mãe não podia pagar pra mim e pra minhas irmãs porque nossa família é grande demais, e ai com essa renda extra, é pouca mas me ajuda muito. Isso foi uma escolha minha fazer o ensino médio, magistério, pedagogia e agora essa especialização, porque quero vencer e ser gestora dessa escola, e estou fazendo o meu caminho pra chegar onde eu quero.

A esse respeito, ela foi inquerida a se posicionar sobre a seguinte questão: **como pedagoga e com especialização em gestão, poderia muito bem está trabalhando na zona urbana de Caxias-MA, mas porque você optou em retornar ao PA Buenos Aires e exercer sua profissão aqui?**

O assentamento é muito grande e a necessidade de profissionais é muito grande que moram aqui, porque vem gestor e professores são cidade, eles não são daqui, ai eles se deslocam de lá para vir pra cá, tem a dificuldade da estrada que é muito ruim. E já tenho um aqui já formado e que mora na comunidade que mais fácil de resolver e de trabalhar com a comunidade porque já conhece, como é a comunidade, quem são os alunos, pois convive aqui.

A escola Apolônio Facundes de Sousa contribuiu e muito pra formar a Daniele que sou hoje, aprendi, hoje tenho uma visão de mundo melhor, sou autônoma, segura, luto pelo o que quero, sou proativa, por isso decidi com meu esposo não ter filhos agora, primeiro vou terminar minha especialização e passar no concurso pra professora, ele já trabalha, é o motorista da ambulância do posto de saúde daqui mesmo do Buenos Aires, meu marido também concorda com isso, ele parou na 8ª serie, mas vai voltar estudar, ele também nasceu e cresceu aqui no Buenos.

Tudo depende da gente, onde for na zona rural ou na cidade, tem gente que mora na cidade e não é formada, então a gente pode se formar seja morando na zona rural ou na cidade.

No futuro eu me vejo como uma grande gestora escolar, incentivando os alunos a aprender, a crescer e a desenvolver este assentamento (Fonte: Pesquisa Direta, Entrevista realizada em 17 de nov. 2017).

A fala da ex-aluna D.N.C, é motivadora e reveladora da garra e da vontade que ela tem e quer contribuir com o desenvolvimento do seu assentamento, do poder que ela exerce do seu protagonismo juvenil junto com seu esposo. Paradoxalmente, o interlocutor JP, 19 anos, ex-aluno da Escola Apolônio Facundes, construiu uma visão negativa e do atraso com relação ao PA Buenos Aires. Ele está estudando o 2º ano do ensino médio no Centro de Ensino Cônego

Aderson Guimarães Junior no turno vespertino, na zona urbana de Caxias-MA. Para tanto, sai de casa as 11h00 do PA Buenos Aires no ônibus escolar e após percorrer 38km² em uma hora e meia de viagem chega as 12h30 na zona urbana de Caxias. Retorna as 17h00, chegando no PA Buenos de volta às 18h30. Quando ele iniciou a fazer esse traslado julga-se ser cansativo, mas hoje como acostumou-se, não sente mais cansaço, ele quer seguir carreira militar, mas longe do PA Buenos Aires, entretanto, reconhece a importância que teve a Escola Apolônio Facundes de Sousa em sua formação, como ele mesmo enfatiza em sua fala:

No começo até que dava pra cansar, e aí o cansaço atrapalhava o meu desempenho escolar, chegava a dormir nas aulas, mas depois a gente acostuma, hoje não sinto mais cansaço, ficou normal, parece que a escola é bem ali. Quando eu terminar o ensino médio quero fazer universidade pra mim me formar, quero seguir carreira militar e ir pra longe não quero continuar morando aqui no Buenos Aires e muito menos trabalhar aqui, por que sei lá [...]. Aqui é muito atrasado. Mas admito que a escola Apolônio Facundes contribuiu e muito para minha formação, aprendi muita coisa na escola, a ler, escrever, a fazer um projeto de vida, a gente passou a conhecer melhor no nosso assentamento com um outro olhar (Fonte: Pesquisa Direta, Entrevista realizada em 22 mar. 2018).

Por isso mesmo, com base nos relatos dos interlocutores, dos dados coletados na Associação, das observações e registros escritos no diário de campo e fotográficos feitos durante a presença deste pesquisador no assentamento ao longo desta pesquisa, identificou-se as forças, as oportunidades, as fraquezas e as ameaças (FOFA) que têm facilitado ou dificultado o desenvolvimento territorial rural sustentável do Projeto de Assentamento Buenos Aires do Município de Caxias-MA, tanto do seu ambiente interno quanto do seu ambiente externo, conforme pode ser visualizado nos Quadros de 8-13, a seguir.

Quadro 8 - FOFA de Produção do PA Buenos Aires

AMBIENTE INTERNO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Solos agricultáveis e diversificados; ❖ Existência de floresta de babaçu; ❖ Vasta variedade de vegetação; ❖ Mão-de-obra disponível e polivalente; ❖ Posse da terra; ❖ Disponibilidade de várzeas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presença de vários latifúndios próximos ao P.A. Buenos Aires; ❖ Inexistência de incentivo local a política agrícola e agrária; ❖ Degradação ambiental; ❖ Inexistência de capacitação e assistência técnica aos produtores
AMBIENTE EXTERNO	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programas governamentais de apoio ao empreendedorismo; ❖ Programa de Qualificação Profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atravessadores entrando no P.A. Buenos Aires; ❖ Alto valor agregado aos produtos que vem de fora, a exemplo de sabão e óleo de soja;

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Boa localização geográfica do P.A. Buenos Aires para escoamento da produção, estando próximo ao município de Caxias; ❖ Poucas concorrências nos setores; ❖ Linhas de crédito para agricultura (PRONAFs); ❖ Boa aceitação dos produtos internos pelos mercados consumidores do entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dificuldade de acesso às linhas de crédito, muito burocratizado.
---	--

Fonte: Arquivos da Associação do P.A. Buenos Aires; Pesquisa Direta, maio a setembro/2017. Dados Organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Quadro 9 - FOFA infraestrutura do PA Buenos Aires

AMBIENTE INTERNO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Habitação – necessitando de conclusão do restante das casas e acabamento; ❖ Energia elétrica trifásica; ❖ Poço artesiano; ❖ Água encanada/ distribuição rede de água tratada; ❖ Telefone fixo público (orelhão); ❖ Telefone móvel (celular/ torre rural) ❖ (Figura 31). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Inexistência de estrada interna; ❖ Precariedade da estrada vicinal que dar acesso a sede do município; ❖ Insuficiência de infraestrutura para armazenamento; ❖ Inexistência de campo agrícola; ❖ Desativação por falência e por falta de investimentos para manutenção e funcionamento de uma casa de farinha, uma mini usina de beneficiamento de arroz e uma padaria (Figura 30).
AMBIENTE EXTERNO	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programas oficiais de infraestrutura (INCRA; Governo Federal, Governo do Estado do MA; NEPE; Prefeitura) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Interferência políticas no processo de organização da comunidade; ❖ Excesso de burocracia nos órgãos públicos ao fazer convênios e outras atividades; ❖ Falta de segurança atraindo a marginalidade para dentro do P.A. Buenos Aires, como drogas, assaltos, roubos, violência.

Fonte: Arquivos da Associação do P.A. Buenos Aires; Pesquisa Direta, maio a setembro/2017. Dados Organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Figura 30 - Desativação da casa de farinha, padaria; Condições das estradas internas e vicinais do PA Buenos Aires.



Fonte: Pesquisa Direta, maio de 2017. Fotógrafo SANTOS, D. B. dos. (2017).

Sobre a padaria desativada retratada na Figura 30 acima, em entrevista o Presidente da Associação do PA Buenos Aires, o Senhor José Pocino do Vale explicou que: *“A padaria foi um projeto anterior a criação do assentamento, financiado pelo Banco do Nordeste em 1991, não vingou porque não tinha energia elétrica no povoado, e as máquinas e aparelhos funcionavam a óleo diesel, e aí não deu mais certo”*. (Fonte: Pesquisa Direta, Entrevista realizada em 18 de jan. 2018).

Figura 31 - Telefonia fixa e móvel; eletrificação trifásica, antena parabólica e água tratada, encanada/distribuição de rede água.



Fonte: Pesquisa Direta, maio de 2017. Fotógrafo SANTOS, D. B. dos. (2017).

Quadro 10 - FOFA Organização Social do PA Buenos Aires

AMBIENTE INTERNO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Associação legalizada; ❖ População solidária; ❖ Presença dos valores da participação, compartilhamento e outros; ❖ Decisões descentralizadas; ❖ Acesso a informação via antena parabólica (TV) e internet 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ausência de capacitação na área de gestão comunitária; ❖ Assentados (as) com baixo nível escolar; ❖ Partes dos membros da Associação alfabetizados; ❖ Pouco acesso a informação sociopolítica e econômica local.
AMBIENTE EXTERNO	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Articulação de órgãos externos junto aos associados na busca de projetos para o assentamento; ❖ Existência da CAF disponibilizando assistência técnica na região. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pouco compromisso por parte do poder público na condução das políticas públicas na área; ❖ Interferência política na condução das ações públicas para o P.A. Buenos Aires.

Fonte: Arquivos da Associação do P.A. Buenos Aires; Pesquisa Direta, maio a setembro/2017. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Quadro 11 - FOFA Educação do PA Buenos Aires

AMBIENTE INTERNO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Interesse dos pais para com a educação; ❖ Demanda existente para o ensino médio; ❖ Interesse dos adultos para os estudos; ❖ Professores interessados, frequentes e qualificados para a realidade local; ❖ Existência de duas escolas municipais construídas e funcionando: U.E.M. Cristino Gonçalves (atende alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental); U.I.M. Apônio Fecundes (atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental). (Figura 32) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Inexistência de escola de ensino médio para atender alunos do P.A e de comunidades circunvizinhas, muito embora tenha uma escola municipal no P.A com estrutura para funcionar o ensino médio.
AMBIENTE EXTERNO	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Construção de escola do ensino médio e/ou firmar parcerias entre a prefeitura e o Governo do Estado para funcionamento de turmas do ensino médio na escola municipal Apolônio Facundes do P.A. Buenos Aires. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta de distribuição de alimentação escolar de qualidade e com frequência. ❖ Falta de um calendário escolar e proposta curricular pedagógica à luz do preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Operacionais para escolas do Campo da educação básica.

Fonte: Arquivos da Associação do P.A. Buenos Aires; Pesquisa Direta, maio a setembro/2017. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Figura 32 - Escolas Públicas Municipais do PA Buenos Aires

Fonte: Pesquisa Direta, maio de 2017. Fotografia SANTOS, D. B. dos. (2018).

Quadro 12 - FOFA Saúde do PA Buenos Aires

AMBIENTE INTERNO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Moradores bem humorados e com espírito de receptividade; ❖ Agente comunitário de saúde residindo no P.A; ❖ UBS - Unidade Básica de Saúde; ❖ Ambulância da UBS do PA; ❖ Médico e enfermeira atendendo na UBS do P.A; ❖ Fossas assépticas em 90 casas; ❖ Campanhas preventivas. (Figuras 35) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Necessidade de universalização de fossas assépticas para todas as casas do P.A.
AMBIENTE EXTERNO	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Assistência permanente da FUNASA; ❖ Orientação da Pastoral da Criança; ❖ Posto médico equipado com consultas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta de interesse do poder público pela saúde dos assentados.

Fonte: Arquivos da Associação do PA Buenos Aires; Pesquisa Direta, maio a setembro/2017. Dados Organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Figura 33 - FOFA Saúde do PA Buenos Aires

Fonte: Pesquisa Direta, maio de 2017. Fotografia SANTOS, D. B. dos. (2017).

Quadro 13 - FOFA Meio Ambiente do PA Buenos Aires

AMBIENTE INTERNO	
FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Existem áreas de preservação permanente natural (com juçara/buriti); ❖ Existência de pequenas áreas de mata nativa; ❖ Assentados com alguma consciência ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Construção de barragens ao longo do riacho mangabeira, prejudicando a população do P.A.; ❖ Desmatamento indiscriminado no P.A., inclusive da mata ciliar do riacho mangabeira; ❖ Assentados trabalham a terra no sistema rudimentar, com queimadas.
AMBIENTE EXTERNO	
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Existência de órgãos fiscalizadores (IBAMA; SEMMA); ❖ Políticas públicas de Educação Ambiental; ❖ Existência de recursos financeiros para a produção agroecológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pouco interesse por parte do poder público na condução da política ambiental na região.

Fonte: Arquivos da Associação do P.A. Buenos Aires; Pesquisa Direta, maio a setembro/2017. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos. (2018).

Com base nesses dados, percebe-se que o PA Buenos Aires está longe de atingir o nível de desenvolvimento territorial rural sustentável, conforme revelam os quadros de 10 a 15 ora expostos, visto que tomando por exemplo apenas o sistema de produção agropecuário e extrativista predominante neste PA, logo constatou-se in lócus que o sistema produtivo agrícola vigente neste P.A. pode ser caracterizado como “roça no toco”, o qual consiste nas seguintes práticas: roço, derruba, queima, encoivramento, plantio, capinas manuais e colheita. Os

principais produtos cultivados são arroz, mandioca, milho e feijão.

Conforme acompanhamento da produção em conversas com os agricultores do PA Buenos Aires, verificou-se que a produtividade é baixa, em virtude da inexistência de plantio adequado, pela falta de uma semente de boa qualidade e não utilização de plantio mecanizado. No PA em 5 linhas plantadas de arroz: 420 kg (7 sacos de 60 kg/linha); milho: 300 kg (5 sacos de 60 kg/linha).

Nesse cenário, conforme dados revelados nos Quadros de 8 a 13, pode-se inferir que:

[...]. A análise efetuada permite concluir que a política implantada provocou avanços em termos de melhoria das condições de vida, de estimular a participação social no processo de definição e execução da política. No entanto, as orientações não se realizam em sua forma plena, tendo em vista questões relacionadas com conflitos de interesse, dada a diversidade e heterogeneidade que são características das estruturas territoriais. Mesmo com os benefícios projetados de crescimento com qualidade de vida a partir de investimentos estatal, do fortalecimento das decisões a partir da gestão compartilhada público/privada e da articulação dos atores envolvidos dentro e fora do território, ainda há permanência de práticas e atitudes próprias do modelo de desenvolvimento local. Destaca-se que, nesse particular, as resistências dos gestores municipais em pensar a dinâmica territorial para além dos limites municipais. Por outro lado, fica evidenciado que apesar das mudanças na escala/categoria/conceito introduzidas com o modelo de desenvolvimento territorial sustentável, a política reforça o papel do Estado no processo da acumulação capitalista. Isto é, a política territorial objetiva viabilizar a inserção da produção familiar rural na dinâmica da acumulação capitalista e não desenvolver uma agricultura sustentável sob a ótica da organização camponesa (SOUSA, 2014, p. 10).

Os resultados da análise desses dados, apontam na direção de que no PA Buenos Aires, a política de desenvolvimento territorial rural implantada tem tido avanços, mas também tem provocado retrocessos, ao ponto deste PA ainda não ter atingido o nível de desenvolvimento almejado e as famílias assentadas encontrarem-se endividadas e inadimplentes com as linhas de créditos fundiários contraídas. Ao passo que são muitas as transformações socioterritoriais que este assentamento vem sofrendo ao longo do tempo. Destarte que, o PA Buenos Aires ganha um significado, real e simbólico, de um lugar de trabalho, moradia, formação humana e produção, portanto, de reprodução e ressignificação social camponesa, por isso a luta pela escola foi tão importante como marco da luta pela terra e por isso mesmo antecedeu a criação do assentamento, pois os camponeses entendem que a educação é antes de tudo, um dos principais instrumentos de transformação social.

4 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDA NA ESCOLA APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA DO ASSENTAMENTO BUENOS AIRES, CAXIAS-MA

Esta seção é constituída pela análise qualitativa dos dados recolhidos com as entrevistas realizadas com o Prof. Francisco José e com as observações participantes feitas de suas aulas de Geografia no 1º semestre de 2017 e 2018, respectivamente. Nessa direção, são apresentados os resultados da pesquisa sobre o papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na Unidade Integrada Municipal Antônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA, bem como os sentidos e os significados produzidos por um professor de Geografia acerca de sua prática docente realizada no assentamento supracitado. Esta escola foi construída pela Prefeitura Municipal de Caxias, como resultado da luta histórica pela terra, educação e equidade social, travada pelas famílias assentadas, processo esse, mediado sócio e historicamente.

Destarte que a palavra é impregnada de significado e de sentido. O primeiro configura-se como um núcleo comum compartilhado pelos interlocutores que a utilizam, expressa o conceito da palavra, pois de acordo com Vygotsky (2003b, p. 151), o significado é “um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele”. O sentido, por sua vez, refere-se ao contexto pessoal do uso da palavra, intimamente vinculado às experiências afetivas do indivíduo. O sentido se produz no contexto da interlocução, enquanto o significado é mais estável.

Trazendo essa discussão para o cerne do objeto de estudo deste trabalho, pode-se inferir em conformidade com Hyman (1974) que a prática docente, só acontece pelo uso da linguagem. Na perspectiva de alcançar as metas de ensino, durante sua prática, o professor faz uso da linguagem. A este respeito, o professor usa as palavras para:

[...] comunicar suas idéias e também para ensinar as definições, fatos, explicações, interpretações, generalizações, princípios e conceitos do tópico em questão; para interpretar, complementar e enfatizar as demonstrações das habilidades que ele ensina; para corrigir, rejeitar, aceitar, elogiar, ou negar respostas de seus alunos; para encorajar ou empurrar os alunos em suas atividades; para avaliar ou testar o desenvolvimento da conquistas dos alunos; para mostrar respeito, dignidade, honestidade, lealdade e igualdade quando for tratar seu aluno; para expressar interesse, ódio, amor ou indiferença; para direcionar e dar tarefas; utilizar mapas, filmes, slides, gravações, gráficos, maquetes, diagramas, e tabelas; e para recompensar, punir, alertar, culpar, ou aprovar o desempenho dos alunos (HYMAN, 1974, p. 24-25).

Consciente disso, compreendemos que o professor configura não o único, mas como um dos principais protagonistas do processo ensino-aprendizagem, pois é um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, sobre como os educandos aprendem, as estratégias e saberes que mobilizam para aprender, a fim de compreender as características específicas de cada processo inerente ao ato de ensinar e aprender, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos seus educandos durante o processo educativo (GÓMEZ, 2001), pois prática docente se assenta na tríade professor/educando/conhecimento.

Para tanto, conforme explicitamos detalhadamente na seção 1, mais precisamente no 1.5 que trata da organização, análise e interpretação dos dados, que com base em Aguiar e Ozella (2013; 2006), foram inferidos e sistematizados cinco (5) Núcleos de Significação, a partir da análise de 38 pré-indicadores e 12 indicadores. Dessa forma, esta seção é constituída de duas partes: a primeira trata do processo de inferência e sistematização dos Núcleos de Significação e a segunda trata da análise propriamente dita de cada um dos 5 Núcleos de Significação.

4. 1 Processo de Inferência e Sistematização dos Núcleos de Significação

Reiteramos, que o processo de inferência e sistematização dos Núcleos de Significação deste trabalho de pesquisa seguiu as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2013; 2006). Para tanto, inicialmente, realizou-se “leituras flutuantes” das entrevistas, o que possibilitou a produção de inventário de palavras que se destacam no discurso do Prof. Francisco José. Dessas palavras, as quais são sempre significadas em seu contexto, vêm à tona os diferentes pré-indicadores ou temas que constituem a realidade socio histórica do sujeito investigado. Isso se deve porque:

[...], temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem.

Tendo o material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras “flutuantes”, para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando a uma apropriação do mesmo. Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de **pré-indicadores** para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. **Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a**

compreensão do objetivo da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229-230, grifo dos autores).

Os 38 pré-indicadores inferidos a partir da fala do Prof. Francisco José são apresentados no Quadro 14 a seguir e, igualmente, colocamos em relevo os trechos do discurso desse professor, nos quais os pré-indicadores estão contidos/constituídos. Este procedimento adotou-se inicialmente, para que os pré-indicadores “[...] não fossem deslocados do conjunto do discurso, garantindo-se, assim, a compreensão dos significados e, no decorrer da análise” (AGUIAR; OZELLA; 2013, p. 312) dos sentidos atribuídos pelo Prof. Francisco José às palavras denominadas de pré-indicadores. Registra-se ainda que esses pré-indicadores foram organizados em grupo, em conformidade com os critérios de similaridade, complementaridade e contradição, propostos por Aguiar e Ozella (2013; 2006), favorecendo dessa forma, a organização, posteriormente, dos indicadores e seus conteúdos.

Quadro 14 - Pré-Indicadores inferidos a partir do discurso do Prof. Francisco José.

Pré-Indicadores	Trecho do discurso do Prof. Francisco José
1 Formação Acadêmica	<i>Minha formação acadêmica é em Geografia Licenciatura Plena pelo CESC-UEMA. Não tem especialização, mas já estou cursando uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de Geografia e, depois pretendo cursar outra em Educação do Campo</i>
2 Identidade docente	<i>Sou um jovem professor de apenas 29 anos, recém graduado em Geografia Licenciatura Plena. Estou em um processo de construção de minha identidade docente, estou buscando me firmar como um bom professor de Geografia, haja visto que só estou começando minha carreira docente, já tenho três (3) anos de experiência, atuando na Educação do Campo. Eu me identifico com a educação e com a profissão de ser professor, escolhi ser professor e não me arrependi, fiz a escolha certa.</i>
3 Formação Continuada	<i>Tenho uma vontade enorme de aprender mais e mais pra mim ser um bom professor de Geografia, busco sempre me resignificar, me reinventar como professor, me aperfeiçoar profissionalmente, por isso comecei recentemente cursar uma especialização em metodologia do ensino de Geografia.</i>
4 Aprendizagem	<i>Sou muito preocupado com a qualidade do meu trabalho e com a qualidade da aprendizagem de meus educandos camponeses, por isso estou sempre aberto para estudar e aprender sempre.</i>
5 Trajetória profissional docente	<i>Iniciei o meu exercício docente muito cedo, coleei grau no final de 2014 e no início de 2015 conseguir um contrato pra ser professor de Geografia (20h/a) no Assentamento Buenos Aires e até hoje estou lotado na Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA.</i>

6 Assentamento Buenos Aires	<i>Eu me identifico muito com o lugar onde ensino, com a Escola Apolônio Facundes, com o Assentamento Buenos Aires. Por que me sinto em casa, apesar de todo dia percorrer 40 km² do bairro Campo de Belém da zona urbana de Caxias para o povoado Buenos Aires, pois a zona rural oferece um leque de possibilidades para o professor desenvolver uma prática de ensino significativa, inovadora e transformadora, pois a Geografia e a história do Buenos Aires são ricas e diversificadas, os conteúdos são vivos e dinâmicos, favorecendo assim, um processo ensino-aprendizagem que seja prazeroso e significativo para os educandos quando bem explorados pelo professor.</i>
Pré-Indicadores	Trecho do discurso do Prof. Francisco José
7 Ambiente de trabalho	<i>Gosto de trabalhar na escola, pois fui muito bem recebido pela direção da escola e pelos alunos, podendo assim começar a desenvolver meu trabalho com tranquilidade. Aqui é um ambiente acolhedor e muito da gente trabalhar</i>
8 Trabalho Docente de Geografia	<i>Aqui têm várias possibilidades de realizar um bom trabalho docente de Geografia, o conteúdo geográfico é vivo, basta a gente sair com os alunos aos redores da escola para ministrar uma aula campo, tendo como recurso didático, o próprio lugar, os aspectos físicos, humanos, culturais, tudo interligado. [...], busco fazer bem feito o meu trabalho</i>
9 Aprendiz docente	<i>No meu ponto de vista, sou um aprendiz docente, me vejo como professor que estar aprendendo muito com essa minha primeira experiência como professor e iniciada nesta escola do Assentamento Buenos Aires, busco fazer bem feito o meu trabalho, tenho boa vontade, estou me esforçando para fazer com que meus alunos aprendam.</i>
10 Satisfação	<i>[...], estou muito satisfeito com meu trabalho, me sinto muito importante por estar contribuindo com os alunos do campo não só ensinando mais também aprendendo e procuro sempre desempenhar minha função da melhor maneira possível</i>
Pré-Indicadores	Trecho do discurso do Prof. Francisco José
11 Saberes mobilizados	<i>Nenhum, para trabalhar com alunos da zona rural [...]. Na verdade, apenas possuía em 2015, quando comecei a trabalhar como professor de Geografia no meu primeiro contrato de trabalho, os conhecimentos acadêmicos da Geografia e alguns pedagógicos que aprendi na minha graduação na UEMA, e algumas experiências de sala de aula vivenciadas durante os estágios curriculares obrigatórios</i>
12 Professor inacabado	<i>Reconheço que não sai pronto pra ser professor, porque na UEMA conhecemos uma escola e quando passamos a trabalhar como professor, descobrimos que na realidade, existe outra escola diferente daquela estudada nos livros de Geografia ou nas disciplinas pedagógicas, isso nos dar uma sensação ruim, de frustração e de desespero, sobre o que fazer agora em sala de aula</i>

13 Graduação em Geografia	<i>Sim e não, pois, durante a minha formação no curso de Geografia Licenciatura do CESC/UEMA foi muito importante para que eu pudesse desenvolver meu trabalho, pois foi minha primeira base para que eu pudesse ensinar e também aprender como professor de Geografia, mas também deixou em minhas lacunas formativas.</i>
14 Aprendizado Docente	<i>[...]. Entretanto, devo ressaltar que muita coisa só fui aprender quando comecei a trabalhar como professor [...]. Na verdade o meu curso não me fez professor, estou aprendendo a ser professor exercendo a docência.</i>
15 Trocas de Experiências	<i>[...] e também tenho aprendido muito com meus colegas professores mais experientes, durante nossas conversas e trocas de experiências. [...].</i>
16 Saberes não consolidados	<i>[...]. Para se ter uma ideia, muitos saberes pedagógicos e geográficos como planejar uma aula considerando as especificidades, tempo e ritmo de aprendizagem dos alunos e saberes cartográficos, por exemplo, ao longo de minha formação inicial e início do meu exercício profissional docente tive dificuldade de aprender e até hoje não domino bem, mas reconheço que preciso consolidar esses saberes para melhor trabalhar o ensino-aprendizagem de meu alunos. [...].</i>
17 Busca pessoal	<i>[...]. Pra suprir essas minhas dificuldades e necessidade formativas, procurei estudar mais sobre o assunto, conversar e trocar experiência com os professores mais experientes do que eu e hoje já não tenho mais tanta dificuldade assim [...].</i>
18 Experiência adquirida	<i>Após o primeiro ano me adaptei com a realidade dos educandos e fui ganhando experiência a cada dia. E como!!! A experiência faz a diferença no nosso trabalho docente!! Em 2015 cheguei aqui pisando em ovos, conversava com alguns professores mais experientes e que já tinham mais tempo de trabalho na escola, essas conversas me ajudaram muito e me fizeram refletir e me encorajar a permanecer fazendo meu trabalho. Hoje me sinto mais seguro, a vontade e já sei como lidar com cada aluno, com as situações diversas que acontecem na escola, etc.</i>
19 Saberes e a Prática Docente	<i>Foram muito importantes (saberes), pois através deles eu pude me adaptar e procurar trazer exemplos de acordo ou mais próximo da realidade dos alunos. Fui aos poucos me adaptando, e aprendendo a conhecer meus alunos, como eles iam aprendendo os conteúdos, quais os assuntos que os interessavam, fui percebendo que eles também tinham outros saberes que poderiam e foram aproveitados nas nossas aulas. Por exemplo, ao longo desse meu tempo de docência, o meu desenvolvimento profissional se deu de forma gradativa, porque a cada ano que se passa procuro evoluir um pouco mais, tornar a minha prática docente, as minhas aulas mais atrativas aos alunos, reflito mais sobre o que faço e como faço meu trabalho, sobre como os meus alunos aprendem e assim facilitando o</i>

	<i>entendimento, e conseqüentemente aumentando o rendimento em sala.</i>
20 Encontros formativos em serviço	<i>[...] participo de todos os encontros formativos realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias-MA, uma vez por mês na sede do município para nós professores das escolas do campo, pois entendo, que a qualidade do meu trabalho docente e a qualidade da aprendizagem de meus educandos, tem uma estreita relação com a qualidade de minha formação.</i>
Pré-Indicadores	Trecho do discurso do Prof. Francisco José
21 Formação cidadã dos alunos	<i>Hoje já me identifiquei com esta escola rural e com meus alunos, aqui é o meu lugar. Aqui estou contribuindo junto com o corpo docente da escola na formação dos nossos alunos a serem cidadãos de bem, não só mediando a produção do conhecimento geográfico, mas também aprendendo com eles.</i>
22 Escola Apolônio Facundes de Sousa	<i>Essa escola (U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa) representa muito pra mim, porque foi aqui que eu iniciei minha carreira docente a 3 anos atrás, lugar que vem contribuindo e sendo muito importante para que a cada ano que passa eu me torne um profissional melhor e mais identificado com o PA Buenos Aires. Procuro contribuir o máximo na minha prática docente para que as aulas sejam de fácil entendimento e voltadas para a realidade do dia – dia e formação cidadã dos alunos para que sejam autônomos e emancipados com vista a transformação de si e do cotidiano do lugar onde vivem.</i>
23 Enfrentamento das dificuldades da escola	<i>A Escola Apolônio Facundes de Sousa que temos hoje, é uma escola como todas as outras, com dificuldades, com desafios, mas com profissionais que se doam a cada dia buscando sempre o melhor para a escola. A escola que a gente quer é uma com estrutura melhor pra que a gente possa desenvolver nosso trabalho com mais qualidade na perspectiva da formação humana integral, cidadã, autônoma e emancipadora de nossos alunos.</i>
Pré-Indicadores	Trecho do discurso do Prof. Francisco José
24 Experiência de vida e mediação docente	<i>Eu já vivi isso, quando eu era criança, tinha dificuldade para aprender, meus pais de origem humilde não podia pagar escola particular, então eu estudava em escola pública assim como vocês, minha mãe me dizia sempre, meu filho não importa a escola que a gente estuda, em qualquer lugar podemos aprender, basta a gente querer, você quer aprender? Eu dizia sim. E ela, olhava dentro dos meus olhos e me dizia com aquela ternura de mãe, “pois você vai aprender, meu filho”, e assim eu ia feliz pra escola com muita vontade aprender pra quando eu chegasse de volta em casa, poder contar pra meus pais o que eu tinha aprendido, pois sabia que eles iam ficar muito orgulhosos de mim, e cada um de vocês podem aprender e vão aprender muito mais do que eu, acreditem mais em vocês, eu peço que vocês não se</i>

	<p><i>envergonhe disso, dificuldades todos temos, mas podemos superar isso, contem comigo, mas vocês têm que querer.</i></p> <p><i>[...] essas dificuldades, me fez lembrar de um professor da UEMA que em uma aula de prática de ensino de Geografia disse para nós que precisamos ouvir mais nossos alunos, pois dando voz a eles, saberemos o que e como eles querem aprender, foi isso que fiz, e hoje eles gostam demais de minhas aulas e não bagunçam mais, passei a desenvolver aulas tendo eles como protagonistas desse processo e eu me colocando como mediador</i></p>
25 Os indiferentes, silenciados e invisibilizados	<p><i>Eu lembro que 8 alunos em 2017 me chamaram atenção, pois todos os professores nas reuniões ou nos intervalos reclamavam e questionavam o porquê destes alunos vir pra escola se não queriam “nada com nada”, não faziam absolutamente “nada”, mesmo assim, não faltavam a uma aula, estavam totalmente indiferentes as suas aulas e a tudo que dizia respeito a escola como um todo, mas continuavam indo à escola [...]. O que nós estamos fazendo para mudar esta realidade para que nossos educandos encontrem sentido, gostem e se interessem por nossas aulas, pela escola e principalmente que aprendam com alegria e prazer? Precisamos ouvir mais nossos educandos e dar voz aos silenciados e a todos educandos indistintamente [...].</i></p>
Pré-Indicadores	Trecho do discurso do Prof. Francisco José
26 Prática docente	<p><i>[...] É o momento que realizo o meu trabalho pedagógico de ensinar meus alunos, mas também é o momento em que eu reflito sobre o que, para que, para quem e como estou fazendo, avalio aos alunos e me auto avalio, e também aprendo muito, para se ter uma ideia hoje posso dizer que sou um professor muito melhor do que quando comecei em 2015, quanta coisa aprendi, pois hoje compreendo que de fato nos tornamos professores no exercício da docência. Na realidade a prática docente materializa as múltiplas e complexas atividades inerentes ao ato de ensinar e aprender. [...].</i></p>
27 Educação do Campo	<p><i>Muito importante (Educação do Campo), porque os alunos merecem uma educação de qualidade, que seja voltada pra sua realidade, quebrando esse paradigma de que os alunos do campo são menos favorecidos, que não precisa de escolas de boa qualidade e que qualquer ensino serve pra eles, ao contrário, eles são tão sujeitos de direitos a educação de qualidade quanto os alunos da cidade.</i></p>
28 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	<p><i>[...] Procuro valorizar a identidade do indivíduo do campo, seus conhecimentos fazendo eles se sentirem importantes na sociedade; busco explorar a história e os saberes dos povos do campo, buscando aliar o livro didático ao conteúdo vivo que eles conhecem muito no assentamento e no povoado que eles vivem, através de aulas campo, estudo do meio, convido pessoas mais</i></p>

	<i>antigas do assentamento, como Dona Georgina e o seu Pocino, pra falarem das transformações sócioespaciais ocorridas desde a criação do PA Buenos Aires aos dias de hoje, entre outras maneiras, e aí faço a mediação disso com a realidade do município, do estado do Maranhão, da região nordeste, do Brasil e do Mundo</i>
29 Geografia Escolar	<i>A Geografia escolar é uma disciplina volta para os estudo do espaço geográfico e das transformações socioespaciais que vem ocorrendo no mundo, no Brasil, no nordeste, no Maranhão e no município, o seu estudo entre outras coisas serve para compreensão do mundo em que vivemos, por isso, precisamos conhecer a geografia de cada lugar. [...].</i>
30 Ensinar e aprender	<i>Ensinar e aprender são, palavras tão pequenas, mas tão impregnadas de sentidos e significados, é um processo de mão dupla. Para mim, ensinar e aprender são processos e duas ações igualmente complexos, demanda tomada de decisões, escolhas, conhecer aqueles que queremos ensinar, pois é o ato de construir e reconstruir o conhecimento, ou melhor dizendo, é uma ação voltada para possibilitar ao nosso aluno as condições necessárias para que aprenda, construa seu conhecimento na interação com seus colegas de forma autônoma. [...]. Ensinar é poder contribuir na formação dos alunos como cidadãos, como seres humanos, é não negar a eles o direito de aprender. Ensinar é coisa muito séria [...]</i>
31 Abordagem histórico social e Pedagogia Libertadora	<i>[...] sou adepto da visão vygotskyana, principalmente da sua abordagem histórico social e da visão freireana de educação, especificamente da sua Pedagogia Libertadora. [...]. Ensinar é coisa muito séria, por isso precisamos de formação continuada e planejarmos muito bem nossas aulas de Geografia todos os dias para propor atividades ou situações de aprendizagens para nosso alunos que os estimulem e os façam a pensar, refletir e aprender juntos, pois o importante não é levar tudo pronto ou fazer para os alunos, mas sim, trabalhar com os alunos, fazer com eles, pois na interação com seus colegas em grupo, em duplas, em debates, construindo recursos e atividades em sala ou fora dela, os alunos como protagonistas do seu aprendizado, isso é importante, e favorecem a construção de seus saberes de forma autônoma.</i>
32 Estratégias metodológicas de ensino	<i>Considerando a realidade dos meus alunos, metodologias de ensino alinhadas a abordagem socioconstruivista de Vygotsky que como professor de Geografia sou um seguidor de Lana de Sousa Cavalcanti, porque ela tem muitos trabalhos que nos ajuda a desenvolver nossa prática de Geografia numa perspectiva socioconstruivista, me identifico muito com ela e também com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, são as que mais utilizo, mas também não deixo de usar a abordagem tradicional, pois acredito que todas têm suas vantagens e desvantagens, mas para</i>

	<i>minha realidade tenho usado dessa forma essas abordagens e tem dado certo, principalmente aquelas que favorecem a participação dos alunos, em que falam, produzem, apresentam, trabalham individualmente, em grupo, pesquisam, registram e problematizam suas descoberta [...].</i>
33 Facilidades e Dificuldades	<i>O que facilita a minha prática docente na escola, posso destacar a participação ativa dos meus alunos nas aulas, ele gostam da disciplina e de mim também [...]; o conteúdo vivo da Geografia presente no Buenos Aires, pois facilita realizar estudo do meio com os alunos na própria comunidade[...]; o apoio e incentivo do Gestor da escola [...]; a parceira com os professores de Técnicas agrícolas, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Arte e Filosofia que sempre desenvolvemos projetos juntos com vistas a aulas interdisciplinares. Por outro, há fatores também que dificultam meu trabalho, como as estradas de acesso em péssimas condições de trafegabilidade, infraestrutura física da escola precisando de melhorias, livro didático e currículo urbanizado desprovido de sentido para os alunos camponeses; [...]. Oscilação ou melhor falta de transporte escolar, porque o ônibus quebra, ou não tem combustível, ou atraso o pagamento dos ônibus, os alunos não vêm à escola, isso prejudica o aprendizado deles, porque na escola continuo dando aula para os alunos que moram na comunidade que não utilizam o transporte escolar, [...]. Falta de formação continuada em serviço voltada para nós professores da zona rural; não domino a linguagem cartográfica, [...] é uma lacuna de minha formação em Geografia, são saberes que preciso consolidar ainda [...].</i>
Pré-Indicadores	Trecho do discurso do Prof. Francisco José
34 Prática docente de Geografia	<i>Minha prática tem trazido para os meus alunos uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem de Geografia, pois muitos alunos tendem a evadir da escola por falta de motivação e aulas que não expressam sua realidade e que em nada lhes acrescentam [...].</i>
35 A voz discente	<i>[...] em minhas aulas priorizo dar voz aos meus alunos, desenvolvo aulas, atividades e trabalhos com eles e não para eles, pois entendo que nós construímos nosso conhecimento, mas sobretudo, aprendemos muito mais na interação com o outro, e que a razão do meu saber e de minha prática docente é pra me aproximar cada vez mais dos alunos com vista facilitar o aprendizado deles e não me distanciar deles.</i>
36 Ser professor de Geografia no campo	<i>Ser professor de Geografia no campo, significa e representa um desafio pois, atuar como educador no campo com estradas de acesso precárias, em péssimas condições de trafegabilidade, infraestrutura física da escola precisando de melhorias, livro didático e currículo urbanizado desprovido de sentido para os alunos camponeses, não é fácil [...].</i>

37 Compromisso Político Pedagógico	<i>[...] mas, por outro lado, tenho um compromisso político pedagógico com os povos do campo e é um prazer contribuir com o aprendizado e para melhorar a qualidade de vida dos meus alunos camponeses através da educação e das minhas aulas de Geografia. Isso não tem preço e nunca será um ato humilhante ou sacrifício alto demais que não possa ser feito com total profissionalismo e dedicação, pois não posso negar aos outros e principalmente aos meus alunos camponeses, aquilo que me foi negado ao longo do meu processo de escolarização na educação básica e no próprio ensino superior, visto que me foi possibilitado o acesso ao conhecimento em dose homeopática.</i>
38 Professor da escola	<i>[...] sou professor de Geografia não de uma sala de aula, eu sou professor da escola, por isso busco viver o dia a dia escolar, participar dos projetos e das atividades desenvolvidas pela escola e participar do cotidiano do assentamento Buenos Aires, pois esta escola não se limita as suas quatro paredes e não está dentro de uma bolha, ela faz parte do Buenos Aires, e na realidade, a escola somos nós, os professores, funcionários, gestor, educandos e os pais dos educandos e moradores</i>

Fonte: Pesquisa Direta, março a maio de 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos (2018).

Finalizada essa primeira fase, procedeu-se a aglutinação dos pré-indicadores, ou seja, dos diferentes temas trazidos à tona no discurso do Prof. Francisco José, considerando os critérios de similaridade, complementaridade e contradição, propostos por Aguiar e Ozella (2013; 2006), o que possibilitou a inferência e sistematização dos indicadores. Em tempo, esclarecemos que cada indicador contém sentidos e significados que somente podem ser compreendidos a partir da leitura e interpretação das palavras do Prof. Francisco José em seu contexto sócio historicamente determinado. Esse processo justifica-se porque:

[...] no caso dos indicadores, que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 309).

Desse modo, o resultado da inferência e sistematização dos indicadores, encontra-se

descrito no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 - Sistematização dos Indicadores a partir da aglutinação dos Pré-Indicadores

Pré-Indicadores	Indicadores
1 Formação Acadêmica; 2 Identidade docente; 3 Formação Continuada; 4 Aprendizagem; 5 Trajetória profissional docente; 6 Assentamento Buenos Aires	1) O aperfeiçoamento pessoal e profissional como necessidade do trabalho docente e melhoria do aprendizado discente
7 Ambiente de trabalho; 8 Trabalho Docente de Geografia	2) Gosto pela escola e pelo trabalho docente de Geografia no Assentamento Buenos Aires
9 Aprendiz docente; 10 Satisfação	3) Consciência do papel docente e o ensino-aprendizagem como um processo de via dupla
11 Saberes mobilizados; 14 Aprendizado Docente; 15 Trocas de Experiências; 16 Saberes não consolidados; 18 Experiência adquirida; 19 Saberes e a Prática Docente	4) Atuação do professor de geografia: um intercruzamento de saberes, experiências, frustrações e superações
12 Professor inacabado; 13 Graduação em Geografia; 17 Busca pessoal; 20 Encontros formativos em serviço	5) Condições dialéticas em que acontece a formação inicial e continuada e a prática docente
21 Formação cidadã dos alunos; 22 Escola Apolônio Facundes de Sousa; 23 Enfrentamento das dificuldades da escola	6) Formação dos alunos, sentimento de pertencimento e enfrentamentos dos problemas escolares
24 Experiência de vida e mediação docente; 25 Os indiferentes, silenciados e invisibilizados	7) Todos os educandos camponeses são capazes de aprender: quando o currículo vivido dialoga com o currículo escolar, esse processo ganha sentido e o aprendizado acontece facilmente
26 Prática docente; 27 Educação do Campo; 28 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; 29 Geografia Escolar; 30 Ensinar e aprender	8) Concepções teóricas norteadoras da prática docente de Geografia
31 Abordagem histórico social e Pedagogia Libertadora; 32 Estratégias metodológicas de ensino	9) Epistemologia marcante da prática docente de Geografia em Educação do Campo
33 Facilidades e Dificuldades	10) Fatores que facilitam e que dificultam a prática docente de Geografia em Educação do Campo
34 Prática docente de Geografia; 35 A voz discente	11) Uma nova perspectiva de ensinar e aprender em Geografia: trabalhar com e não para os alunos
36 Ser professor de Geografia no campo; 37 Compromisso Político Pedagógico; 38 Professor da escola	12) O que move e dar sentido a prática docente de Geografia em Educação do Campo

Fonte: Pesquisa Direta, março a maio de 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos (2018).

Findada a segunda fase, ou seja, o processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, iniciou-se a terceira fase, consistindo na inferência e sistematização dos Núcleos de Significação, produto da articulação dos indicadores e seus conteúdos presentes no modo de pensar, sentir e agir do sujeito. Para tanto, mais uma vez, considerou-se nesse processo, igualmente, os conteúdos temáticos que apresentam similaridade, aspectos complementares ou contenha alguma contradição. Ademais, ressalta-se que como um critério principal para

organização dos núcleos, esses indicadores devem, além de exprimirem aspectos relevantes do interlocutor, contribuir para que se atinja o objetivo da pesquisa. Dessa forma, nesse processo de inferência e sistematização dos Núcleos de Significação considerou-se o espaço social onde o sujeito, a partir de suas relações histórico-sociais, produz sua subjetividade. Isso é necessário por entender que:

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. [...]. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade. [...]. É neste momento que efetivamente avançamos do empírico para o interpretativo (apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo). Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Os autores sugerem que para nomeação dos núcleos de significação possamos:

[...] extrair da própria fala do informante uma ou mais de suas expressões, de modo a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do sujeito, considerando os objetivos do estudo, ou o próprio pesquisador construir uma frase que contenha as características apontadas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Por isso optei por mesclar parte da fala do Prof. Francisco José e compor uma nova frase para substantivar cada um dos 5 Núcleos de Significação descritos no Quadro 16 a seguir.

Quadro 15 - Sistematização dos Núcleos de Significação a partir da articulação dos Indicadores

Indicadores	Núcleos de Significação
1) O aperfeiçoamento pessoal e profissional como necessidade do trabalho docente e melhoria do aprendizado discente	1) “[...] busco fazer bem feito o meu trabalho [...]”: O ser professor de Geografia em assentamento rural como uma atividade focada na qualidade do trabalho docente e da aprendizagem discente significativa e transformadora
2) Gosto pela escola e pelo trabalho docente de Geografia no Assentamento Buenos Aires	
3) Consciência do papel docente e o ensino-aprendizagem como um processo de via dupla	
4) Atuação do professor de geografia: um intercruzamento de saberes, experiências, frustrações e superações	2) “[...] não sai pronto pra ser professor [...], isso nos dar uma sensação ruim, de frustração e de desespero, sobre o que fazer agora em sala de aula”: Saberes docentes consolidados e não consolidados, o exercício da docência e o ser professor de Geografia no âmbito da fase inicial do ciclo de vida profissional
5) Condições dialéticas em que acontece a formação inicial e continuada e a prática docente	
7) Todos os educandos camponeses são capazes de aprender: quando o currículo vivido dialoga com o currículo escolar, esse processo ganha sentido e o aprendizado acontece facilmente	3) “Eu já vivi isso, quando eu era criança, tinha dificuldade para aprender [...] minha mãe me dizia sempre [...] você vai aprender, meu filho, e assim eu ia feliz pra escola com muita vontade de aprender”: As aulas de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa: momentos indissociáveis entre a experiência vivida, saberes cotidianos e os saberes escolares do docente e dos discentes
8) Concepções teóricas norteadoras da prática docente de Geografia	4) “[...] Ensinar é processo de mão dupla [...] é poder contribuir na formação dos alunos como cidadãos [...], é não negar a eles o direito de aprender. Ensinar é coisa muito séria [...]”: Prática docente de Geografia em Educação do Campo como práxis, fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos
9) Epistemologia marcante da prática docente de Geografia em Educação do Campo	
10) Fatores que facilitam e que dificultam a prática docente de Geografia em Educação do Campo	
6) Formação dos alunos, sentimento de pertencimento e enfrentamentos dos problemas escolares 11) Uma nova perspectiva de ensinar e aprender em Geografia: trabalhar com e não para os alunos 12) O que move e dar sentido a prática docente de Geografia em Educação do Campo	5) “[...] não posso negar aos outros e principalmente aos meus alunos camponeses, aquilo que me foi negado ao longo do meu processo de escolarização na educação básica e no próprio ensino superior [...]” - O papel da escola e da prática docente de Geografia na formação dos educandos camponeses: Uma apreensão dos sentidos e significados

Fonte: Pesquisa Direta, março a maio de 2018. Dados organizados por SANTOS, D. B. dos (2018).

4.2 Análise dos núcleos de significação

Concluída a articulação dos 12 indicadores, isso nos permitiu inferirmos e sistematizarmos os 5 Núcleos de Significação expostos anteriormente no Quadro 16, dessa

forma deu-se prosseguimento ao processo de aproximação dos sentidos constituintes do Prof. Francisco José, interlocutor desta pesquisa com relação ao papel da escola e a sua prática docente de Geografia desenvolvida no Assentamento Buenos Aires do Município de Caxias - MA. Para tanto, consideramos que “[...] para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso aprender o *significado da fala*” (AGUIAR, 2001, p. 130, grifo da autora).

Destarte que compreendemos como pensamento o “[...] processo psicológico, não somente por seu caráter cognitivo, mas por seu *sentido subjetivo*, pelas significações e emoções que se articulam sua expressão” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235, grifo nosso). Dessa maneira, nesse trabalho, consideramos, os sentidos e significados atribuídos pelo Prof. Francisco José ao papel da escola e à sua própria prática docente desenvolvida no Assentamento Buenos Aires, a partir da sua interface com o mundo, com o contexto sócio histórico no qual se constitui o seu modo de pensar, sentir e agir como professor de Geografia no âmbito da Educação do Campo.

Nesse contexto, a seguir veremos que esses 5 Núcleos de Significação (Quadro 16), são reveladores do modo de pensar, sentir e agir do Prof. Francisco José, interlocutor desta pesquisa, no movimento dialético de sua atividade docente.

4.2.1 O ser professor de Geografia em assentamento rural como uma atividade focada na qualidade do trabalho docente e da aprendizagem discente significativa e transformadora

[...] busco fazer bem feito o meu trabalho [...]. (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

Na pesquisa que deu origem a essa Dissertação, realizou-se entrevista com o Prof. Francisco José, o qual ocupou papel ativo na constituição dos dados da pesquisa. Embora em alguns momentos direcionássemos a entrevista de acordo com nossos objetivos, o encadeamento de ideias e memórias era traçado pelo próprio interlocutor da pesquisa.

Neste contexto, entende-se que as percepções ou imagens são, no cotidiano social, ícones importantes da sociedade que representam ideias e que traduzem modelos de comportamento, conceitos, mensagens éticas e culturais relevantes; significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos aos objetos, as coisas.

Assim, trabalhos acadêmicos, como este ora produzido, deve considerar percepções e as imagens presentes no imaginário coletivo do professor e de seus educandos historicamente produzidas e que permanentemente estão sendo produzidas e ressignificadas acerca do uso e da relevância das aulas e dos saberes geográficos no cotidiano, na e para formação destes sujeitos

enquanto seres humanos e cidadãos, inclusive, o próprio papel desempenhado pela escola nesse processo formativo.

Dessa forma, ao longo da nossa vida familiar, acadêmica e profissional muitas são percepções, as concepções e as imagens que vamos (re) construindo e também são (re) construídas pelos outros acerca de quem somos e porque somos assim e agimos deste e não daquele modo. E as nossas escolhas dizem muito ao nosso respeito. Pensando nisso o nome do professor de Geografia pesquisado e que aparecerá ao longo deste trabalho, é fictício, como forma de preservar a sua identidade, fora acordado, que ele próprio escolhesse, um cognome, que preferisse. E ele escolheu, Professor Francisco José, justificando-o pelo fato desse nome composto:

Representar muitos brasileiros e como a Geografia trabalha entre outras coisas, com a distribuição da população pelos territórios e Francisco José são nomes comumente usados principalmente, pelas famílias nordestinas para substantivar a maioria dos homens, além disso São José é um dos padroeiros do Assentamento Buenos Aires, em todas as turmas que leciono do 6º ao 9º ano tem mais de dois “Josés” ou “Franciscos” que estudam na escola que trabalho, por esses motivos, desejo ser denominado de Francisco José, nome de homens fervorosos e firmes naquilo que se propõem a fazer” (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

Mas, afinal, quem é o Prof. Francisco José? Esta foi a primeira inquietação deste pesquisador ao chegar na escola lócus da pesquisa, ao perceber um jovem de 29 anos, recém-formado, atuando como professor de Geografia em um assentamento rural. Desse modo, logo de início, buscou-se traçar o perfil do professor Francisco José. Com base nas observações e ao longo das entrevistas, percebeu-se que é no espaço complexo e multifacetado das suas relações sociais, onde e sobre o qual pensa, sente e age, que o Prof. Francisco José se desvela como sujeito constituído e constituinte sócio e historicamente. E é justamente nesse espaço que vêm à tona, suas incertezas, fragilidades, potencialidades e seus desafios. E igualmente, nesse mesmo espaço também, protagoniza a superação de suas dificuldades, limites e obstáculos.

No movimento e na atividade de ser professor de Geografia em um assentamento rural, Francisco José sente necessidade de superar suas fragilidades, lacunas formativas, para tanto, tem investido em seu aperfeiçoamento pessoal e profissional quando revela que sua formação acadêmica é em Geografia Licenciatura Plena pelo CESC-UEMA, contudo, ele diz que “*Não tenho especialização, mas já estou cursando uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de Geografia e, depois pretendo cursar outra em Educação do Campo*” (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017). Isso é compreensível, pelo fato de que conforme Duarte (1993) nos

seres humanos, as necessidades e os motivos, são configurações mediadas pela relação homem/mundo. São atividades significadas, são, por isso, atividades vitais humanas. Este autor explica que “[...] a atividade vital humana, não se caracteriza [...] pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação (DUARTE, 1993, p. 30-31). Ao passo que, “[...] o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (DUARTE, 1993, p. 31).

A esse respeito compreendemos que a docência é uma atividade vital humana e pressupõe “[...] um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos” (GARCIA, 2005, p. 243). Nesse contexto situacional, Francisco José revela-se, portanto, na mediação do movimento e da atividade de ser professor de Geografia.

Ao passo que mediação social neste trabalho é compreendida como a “necessária participação, de qualquer natureza, do outro nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo” (GÓES, 2001, p. 86). Por outro lado, registra-se que não é linear e muito menos inerte, a condição do Francisco José de ser professor. Como sujeito sócio e historicamente que ele o é, sente a necessidade de construir sua identidade docente e, sobretudo, de se firmar como um bom professor de Geografia, como pode ser percebido em seu discurso quando assim se expressa:

Sou um jovem professor de apenas 29 anos, recém graduado em Geografia Licenciatura Plena. Estou em um processo de construção de minha identidade docente, estou buscando me firmar como um bom professor de Geografia, haja visto que só estou começando minha carreira docente, já tenho três (3) anos de experiência, atuando na Educação do Campo. Eu me identifico com a educação e com a profissão de ser professor, escolhi ser professor e não me arrependi, fiz a escolha certa (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

Perante a necessidade, o desejo e a vontade, o Prof. Francisco José toma a iniciativa de buscar alternativas que possam melhorar o seu trabalho docente, pois é o que revela o seu discurso quando diz o seguinte “*Tenho uma vontade enorme de aprender mais e mais, pra mim ser um bom professor, busco sempre me ressignificar, me reinventar como professor, me aperfeiçoar profissionalmente, comecei cursar uma pós em metodologia do ensino de Geografia*” (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

O reconhecimento pelo Prof. Francisco José de sua necessidade de aperfeiçoamento pessoal e profissional, tem um sentido maior, a sua preocupação com sua pouca experiência

docente e com a melhoria da qualidade da aprendizagem de seus educandos camponeses, pois ele mesmo enfatizou isso em sua fala, quando nos disse o seguinte:

Sou muito preocupado com a qualidade do meu trabalho e com a qualidade da aprendizagem de meus educandos camponeses, por isso estou sempre aberto para estudar e aprender sempre. Iniciei o meu exercício docente muito cedo, coleí grau no final de 2014 e no início de 2015 conseguir um contrato pra ser professor de Geografia (20h/a) no Assentamento Buenos Aires e até hoje estou lotado na Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

Francisco José é um profissional docente que se identifica com a educação e com a profissão de ser professor e, principalmente com o lugar onde ensina, com a Escola Municipal Apolônio Facundes do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA. Por sua vez, acredita que a zona rural oferece um leque de possibilidades para o professor desenvolver uma prática de ensino significativa, inovadora e transformadora, pois a geografia e a história do PA Buenos Aires são ricas e diversificadas, os conteúdos são vivos e dinâmicos, favorecendo assim, um processo ensino-aprendizagem que seja prazeroso e significativo para os educandos quando bem explorados pelo professor.

Desse modo, aos poucos vamos percebendo que o Prof. Francisco José é determinado pelo movimento histórico e ao mesmo tempo pela atividade de ser professor. Ao passo que, dialeticamente, esse professor não é apenas afetado pelos estudos que realiza ou pelos cursos que participa, mas igualmente, ele tem afetado também a sua própria prática docente, pois utiliza os saberes aprendidos para melhorar o seu desempenho docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus educandos camponeses de forma significativa e transformadora.

A esse respeito, quando questionado sobre: O senhor gosta de trabalhar como professor de Geografia nesta escola do Assentamento Buenos Aires ou se pudesse escolher estaria atuando em uma escola na sede do município de Caxias-MA (Zona urbana)? Justifique sua resposta? E como o Senhor se vê (se percebe) como professor de Geografia de uma escola situada em um assentamento rural? O Professor Francisco José foi taxativo ao dizer que:

Gosto de trabalhar na escola, pois fui muito bem recebido pela direção da escola e pelos alunos, podendo assim começar a desenvolver meu trabalho com tranquilidade. Aqui têm várias possibilidades de realizar um bom trabalho docente, o conteúdo geográfico é vivo, basta a gente sair com os alunos aos redores da escola para ministrar uma aula campo, tendo como

recurso didático, o próprio lugar, os aspectos físicos, humanos, culturais, tudo interligado. [...].

No meu ponto de vista, me vejo como professor que estar aprendendo muito com essa minha primeira experiência como professor e iniciada nesta escola do Assentamento Buenos Aires, busco fazer bem feito o meu trabalho, tenho boa vontade, estou me esforçando para fazer com que meus alunos aprendam. [...],estou muito satisfeito me sinto muito importante por estar contribuindo com os alunos do campo não só ensinando mais também aprendendo e procuro sempre desempenhar minha função da melhor maneira possível (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

Essas percepções do Prof. Francisco José, ora reveladas nos trechos destacados de sua entrevista, dão conta de que muito embora seja um jovem professor recém formado e com apenas 3 anos de experiência docente, demonstram que ele tem consciência do seu papel docente, das suas limitações e potencialidades, que se permite refletir sobre o seu fazer pedagógico, buscando ressignificá-lo, pois é evidenciado em sua fala, a satisfação e a preocupação que ele tem com a qualidade do aprendizado de seus educandos camponeses, reconhece e valoriza os seus saberes prévios, busca trabalhar os conteúdos geográficos, a partir do lugar de vivência dos educandos e, se coloca na condição de aprendiz, quando diz que “[...], *estou satisfeito, me sinto muito importante por estar contribuindo com os alunos do campo não só ensinando mais também aprendendo e procuro sempre desempenhar minha função da melhor maneira possível*” (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017). Nesse sentido, ele sinaliza que quer e estar caminhando para ser um bom professor de Geografia, pois:

[...], o bom professor deve ser um mediador entre a prática do saber e o saber da prática (CHARLOT, 2005), sabendo que precisa saber sempre mais para saber novas práticas e assim fazer melhor. É fundamental um professor de Geografia *saber* Geografia, teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente. É impossível um professor não ser criativo num mundo onde a *diferença* faz a *diferença* e a busca pelo ato criativo inicia-se na preparação de questionamentos sobre a própria existência do fazer pedagógico (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 65, grifo do autor).

Isto posto, pode-se ainda inferir que essas percepções construídas pelo Prof. Francisco José sobre o modo como ele percebe a si enquanto professor de Geografia de uma escola situada em um assentamento rural e, percebe seus educandos camponeses como sujeitos ativos, protagonistas e possuidores de saberes, a maneira como entende que deve trabalhar de forma significativa, o processo ensino-aprendizagem de Geografia com seus educandos, converge ou tem uma estreita relação com aquilo que vem defendendo Cavalcanti (2011), principalmente no seu trabalho “*Jovens Escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia?*”, quando entre outras coisas, evidencia que:

Os alunos são o centro de todo o processo de ensino realizado (ou mesmo idealizado) na escola, uma vez que todas as ações nesse espaço estão (ou deveriam estar) voltadas para eles e para suas aprendizagens. [...].

Por essa razão, é importante o professor conhecer seus alunos e empreender o trabalho docente considerando sua diversidade. Um ensino que centra suas ações na busca de uma aprendizagem significativas dos alunos deve ter como ponto básico o conhecimento dos próprios alunos, pois considerando as contribuições dos psicólogos da linha vigotskiana, essa aprendizagem só ocorre num processo de formação de inter-intrasubjetivo, no qual o sujeito (aluno) é ativo e possuidor de conhecimentos. [...].

O que se quer destacar aqui é a possibilidade e a necessidade de, no ensino, atentar para as diferentes experiências de vida entre os alunos, diferentes experiências espaciais, diferentes imaginários geográficos, diferentes lugares que vivenciam, e essas diferenças têm muitas explicações e podem advir de uma série de fatores [...] (CAVALCANTI, 2011, p. 36-37).

Além disso, as demandas contemporâneas para o ensino de Geografia são enormes e complexas, principalmente em um cenário escolar materializado em assentamentos rurais, a esse respeito Cavalcanti (2006, p. 45) reafirma que “o sujeito central do processo é o aluno e seu processo cognitivo, e o papel do professor é o de mediação”. Mediação didática no processo ensino-aprendizagem de Geografia, consiste em:

[...] propiciar a atividade cognitiva do discente, a partir de um encaminhamento metodológico, para que ele construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas. A decisão sobre o caminho metodológico, e de resto as outras decisões atinentes ao cotidiano do trabalho docente, deve ser feita pelo professor, individual ou coletivamente, de modo consciente e com autoria. (CAVALCANTI, 2006, p. 45).

Discorrer sobre mediação no processo de ensino-aprendizagem de educandos camponeses nas aulas de Geografia e prática docente, logo nos remete aos estudos vygotskyanos. Isso porque Vygotsky (2003a; 2003b) sempre defendeu a relação do homem com o mundo como uma relação mediada. Este teórico buscava compreender as características específicas do homem através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana. Nesse sentido, considera como processo diferenciador o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana. Além disso, pretendia também entender a relação do pensamento com a linguagem e suas implicações no processo de desenvolvimento intelectual. Assim sendo, segundo Vygotsky, o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, produzindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. Desse modo, de acordo com este teórico, é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que o sujeito internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

Nesta perspectiva, para Vygotsky (2003a; 2003b) tudo nasce da interação com o outro,

a criança, antes de ter controle sobre o próprio comportamento, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Esta, por sua vez, é tão relevante quanto à ação para atingir um objetivo, em conformidade com a visão deste autor. Assim, Vygotsky postulava que quanto mais complexa é a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior é a importância que a fala adquire na operação como um todo. Além disso, também destacava que essa unidade de percepção, fala e ação provoca a internalização do campo visual.

4.2.2 Saberes docentes consolidados e não consolidados, o exercício da docência e o ser professor de Geografia no âmbito da fase inicial do ciclo de vida profissional

[...] não saí pronto pra ser professor [...], isso nos dar uma sensação ruim, de frustração e de desespero, sobre o que fazer agora em sala de aula (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

É pacífico que a atividade docente é extremamente complexa. Para exercê-la, o professor mobiliza uma infinidade e uma diversidade de saberes. Dentre eles destaca-se de acordo com Tardif (2012) aqueles adquiridos na formação (saberes profissionais); os específicos de sua área de especialização (saberes disciplinares); aqueles relacionados à organização do trabalho na escola (saberes curriculares), e os saberes que são produzidos e mobilizados no cotidiano de sua prática (saberes práticos ou experienciais).

Nesse sentido, o exercício imediato da docência após 5 meses de ter colado grau, o Prof. Francisco José, passou a enfrentar de forma mais intensa em sua vida pessoal e profissional a necessidade de aperfeiçoamento e de se tornar de fato e de direito professor, pois começou a perceber quão inúmeras eram e ainda são suas lacunas formativas, quantos saberes ele precisa consolidar, pois ele explicitou claramente isso ao afirmar serenamente que *“[...] reconheço que não saí da UEMA pronto pra ser professor [...], isso nos dar uma sensação ruim, de frustração e de desespero, sobre o que fazer agora em sala de aula”* (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

Buscando compreender melhor essa fala do Prof. Francisco José, este pesquisador lhe fez quatro (4) questionamentos pertinentes. O primeiro, versou sobre: Que saberes o Senhor possuía antes de se tornar professor de Geografia desta escola situada no PA Buenos Aires? A esse respeito ele revelou de imediato não possuir nenhum saber, mas em seguida, o Prof. Francisco José após uma pausa, explicita os seus saberes adquiridos durante sua formação inicial (Graduação em Geografia Licenciatura), como o disciplinar, específico da Geografia, o pedagógico e experienciais vividos durante o estágio curricular, ainda que de forma incipiente,

conforme segue seu relato:

Nenhum, para trabalhar com alunos da zona rural [...]. Na verdade, apenas possuía em 2015, quando comecei a trabalhar como professor de Geografia no meu primeiro contrato de trabalho, os conhecimentos acadêmicos da Geografia e alguns pedagógicos que aprendi na minha graduação na UEMA, e algumas experiências de sala de aula vivenciadas durante os estágios curriculares obrigatórios. Reconheço que não sai pronto pra ser professor, porque na UEMA conhecemos uma escola e quando passamos a trabalhar como professor, descobrimos que na realidade, existe outra escola diferente daquela estudada nos livros de Geografia ou nas disciplinas pedagógicas, isso nos dar uma sensação ruim, de frustração e de desespero, sobre o que fazer agora em sala de aula (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

O relato do Prof. Francisco José, explicita claramente a fase inicial do ciclo de vida profissional do professor brasileiro, gestado nas universidades públicas em circunstâncias e/ou condições dialéticas em que esta formação acontece, ou seja, entre o desejável e o possível. Esta fase em conformidade com Huberman (1992), caracteriza-se como um momento de sobrevivência (choque do real, distanciamento entre os ideais e a realidade cotidiana de sala de aula, pelas incertezas, pela falta de condições de trabalho, provocando no professor frustrações e desistências) e de descobrimentos/experimentação (o choque de realidade pode ser positivado ao ponto de servir como desafio, estímulo, reflexão, mudança, transformação e superação).

Isso acontece no cenário brasileiro, por várias razões, dentre elas destaca-se o fato dos cursos de licenciaturas priorizarem muito mais as discussões teóricas academicistas dicotomizadas do contexto real vivenciados cotidianamente nas escolas públicas pelos professores, os graduandos somente têm contatos relâmpagos com sala de aula no momento dos estágios obrigatórios. E no caso do Curso de Geografia Licenciatura Plena do CESC/UEMA, onde o Prof. Francisco José foi formado, na sua grade curricular não contempla nenhuma disciplina que trate sobre práticas educativas, pedagógicas e docentes em Educação do Campo. Consequentemente, durante o processo formativo inicial do futuro professor, ele acaba por construir “esquemas, imagens e metáforas sobre a educação, gerando determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão” (IMBERNÓN, 2000, p. 55).

É exatamente isso, o que revela o Prof. Francisco José, quando questionado sobre: Considerando todo o seu percurso formativo ao longo da sua graduação em Geografia Licenciatura Plena do CESC/UEMA, é possível afirmar que a formação obtida pelo senhor neste curso lhe preparou para desenvolver seu trabalho docente em escolas do campo? Por que? (Em caso negativo, justifique-se e explique o que Senhor fez para suprir ou superar essas

lacunas formativas?) Ou Senhor teve que aprender ser professor de Geografia no exercício profissional da docência? Justifique-se.

Sim, durante a minha formação no curso de Geografia Licenciatura do CESC/UEMA foi muito importante para que eu pudesse desenvolver meu trabalho, pois foi minha base para q eu pudesse ensinar e também aprender como professor de Geografia. Entretanto, devo ressaltar que muita coisa só fui aprender quando comecei a trabalhar como professor e também tenho aprendido muito com meus colegas professores mais experientes, durante nossas conversas e trocas de experiências. Para se ter uma ideia, muitos saberes pedagógicos e geográficos como planejar uma aula considerando as especificidades, tempo e ritmo de aprendizagem dos alunos e saberes cartográficos, por exemplo, ao longo de minha formação inicial e início do meu exercício profissional docente tive dificuldade de aprender e até hoje não domino bem, mas reconheço que preciso consolidar esses saberes para melhor trabalhar o ensino-aprendizagem de meu alunos. Pra suprir essas minhas dificuldades e necessidade formativas, procurei estudar mais sobre o assunto, conversar e trocar experiência com os professores mais experientes do que eu e hoje já não tenho mais tanta dificuldade assim (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio. 2017).

O relato do Prof. Francisco José, é revelador do caminho nada suave do ser professor, de que é no exercício da docência que vamos nos tornando professor, dos saberes que já são consolidados por ele, dos saberes ainda não consolidados por ele, a exemplo dos pedagógicos e cartográficos e que têm dificultado o seu desempenho docente, mas, ele tem buscado aprender por meios de estudos e troca de experiências com seus colegas mais experientes. Além disso, o seu relato, ganha também ressonância e evidencia a realidade partilhada por milhares de professores brasileiros que atuam em escolas situadas no contexto do território camponês, pois “[...] são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo” (FERNANDES, 2005, p. 37).

Aprofundando essa discussão, buscou saber do professor Francisco José sobre: Que saberes passou a ter após esses três anos atuando na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires, como professor de Geografia? Sobre isso, de forma contundente, ele destaca que:

Após o primeiro ano me adaptei com a realidade dos educandos e fui ganhando experiência a cada dia. E como!!! a experiência faz a diferença no nosso trabalho docente!!. Em 2015 cheguei aqui pisando em ovos, conversava com alguns professores mais experientes e que já tinham mais tempo de trabalho na escola, essas conversas me ajudaram muito e me fizeram refletir e me encorajar a permanecer fazendo meu trabalho. Hoje me sinto mais seguro, a vontade e já sei como lidar com cada aluno, com as situações

diversas que acontecem na escola, etc. (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

Estes relatos do Prof. Francisco José, evidenciam alguns lampejos que nos ajudam a entender como se dá o processo constituição dos saberes docentes, e mais ainda, o peso que tem os saberes experienciais no processo de constituição do ser ou do tornar-se professor. A esse respeito, destaca-se:

[...] ainda que a Geografia acadêmica seja importante para a formação inicial dos saberes dos professores, no exercício profissional, eles acabam se distanciando do que tem sido produzido e reelaborado na academia e buscando outras fontes para a construção de seu conhecimento geográfico (CAVALCANTI, 2012, p. 31).

Nesse sentido, entende-se que o tempo de maturação e o da experiência, descritos por Larossa (2001), configuram como fatores imprescindíveis na aprendizagem da docência. Para este autor, o termo experiência transcende a visão que se tem de *experimentar*, visto que experiência:

[...] requer um gesto de interrupção: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar [...], parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se mais nos detalhes [...], falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, e ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2001, p. 24).

Esse pensamento de Larossa (2001), reflete a maneira como o Prof. Francisco José vem aos poucos constituindo sua identidade docente e exercendo a docência na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, onde atua desde 2015 como docente de Geografia que aprende, reflete sobre o que faz, como faz e porque o faz, é atento a maneira como seus educandos aprendem e preocupado com a melhoria do aprendizado, pois no seu relato a seguir, é possível perceber isso, quando buscou-se saber dele: De que forma esses saberes lhe ajudaram a desenvolver sua prática docente, com vista a garantir o direito de aprender dos seus educandos camponeses? Logo ele evidencia que:

Foram muito importantes, pois através deles eu pude me adaptar e procurar trazer exemplos de acordo ou mais próximo da realidade dos alunos. Fui aos poucos me adaptando, e aprendendo a conhecer meus alunos, como eles iam aprendendo os conteúdos, quais os assuntos que os interessavam, fui percebendo que eles também tinham outros saberes que poderiam e foram aproveitados nas nossas aulas. Por exemplo, ao longo desse meu tempo de

docência, o meu desenvolvimento profissional se deu de forma gradativa, porque a cada ano que se passa procuro evoluir um pouco mais, tornar as aulas mais atrativas aos alunos, reflito mais sobre o que faço e como faço meu trabalho, sobre como os meus alunos aprendem e assim facilitando o entendimento, e conseqüentemente aumentando o rendimento em sala (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

Com base nesses relatos do Prof. Francisco José, explicitados até o momento, tanto no 1º quanto neste 2º Núcleo de Significação voltados para apreensão dos sentidos e significados produzidos por esse professor sobre o papel da escola e da sua própria prática docente, temos percebido que ele é determinado pelas circunstâncias sociais que o circundam de forma mediada. O Prof. Francisco José não se dilui nas dificuldades, nos obstáculos, em suas inseguranças, incertezas, limitações e fragilidades pessoais, formativas e profissionais. Ao contrário, tudo isso têm configurado como elementos impulsionadores para o Prof. Francisco José buscar se reinventar, aprender mais na perspectiva da superação de cada um desses fatores. Dificuldades, obstáculos, vontade, determinação, inseguranças, incertezas, limitações e fragilidades pessoais, formativas e profissionais, fazem parte do processo de mediação do seu modo de ser no mundo.

Diante disso, pode-se dizer que os assentamentos rurais e as escolas situadas em assentamentos ou nos demais territórios camponeses são por excelência o local onde a vida coletiva favorece as interações em grupo, pois são ambientes que recebem, constantemente, influências das condições socioculturais, determinantes e mediadoras do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e dos profissionais da educação, a exemplo, dos professores, pois:

[...] o professor torna-se o agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, propondo desafios [...], orientando-as a resolvê-los. Assim, por meio de intervenções, o professor pode contribuir para o fortalecimento de funções que ainda não estão consolidadas, e para o desenvolvimento de outras. Este processo torna-se mais rico, quando são proporcionadas atividades grupais, em que os alunos mais adiantados poderão cooperar com os demais (SILVA; LUCAS, 2003, p.133).

Em outros termos, na Educação do Campo na perspectiva histórico-cultural de Vygostky (2003a; 2003b), os (as) professores (as) não perderam e não perderão seus espaços, pelo contrário, esta perspectiva faz é reforçar a importância do papel destes profissionais como mediadores do processo ensino-aprendizagem dos educandos. Cabe, portanto, a cada um dos professores (as) assumir e exercitar essa sua postura de mediadores do processo ensino-aprendizagem de seus educandos, evitando dessa forma se anularem enquanto docentes, mas

devem reafirmar e demarcar intensa sua presença e importância do seu papel como professor.

4.2.3 As aulas de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa: momentos indissociáveis entre a experiência vivida, saberes cotidianos e os saberes escolares do docente e dos discentes

Eu já vivi isso, quando eu era criança, tinha dificuldade para aprender [...] minha mãe me dizia sempre [...] você vai aprender, meu filho, e assim eu ia feliz pra escola com muita vontade de aprender[...] (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio 2017).

A epígrafe que abre a análise deste terceiro núcleo de significação, é reveladora de que o Prof. Francisco José acredita que todos os seus educandos camponeses são capazes de aprender. Reforça o entendimento de que quando o cotidiano e o currículo vivido dialogam com o currículo escolar trabalhado nas aulas de Geografia, esse processo ganha sentido e o aprendizado acontece facilmente, isso é o que tem feito esse professor. Dessa forma, as aulas de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires configuram-se como momentos indissociáveis entre a experiência vivida, saberes cotidianos e os saberes escolares do docente e dos discentes.

Esse entendimento do Prof. Francisco José, converge para o entendimento também deste pesquisador, pois entendemos ser relevante que nas aulas os professores explorem as experiências vividas, o cotidiano, os saberes dos educandos aliando-os aos conteúdos geográficos ensinados na escola.

Isto posto, a partir dos relatos de uma aula de Geografia desenvolvida e experienciada em 2017 pelo Prof. Francisco José com seus educandos camponeses da Escola Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA, nos levou a pensar nas aulas de Geografia como momentos indissociáveis entre a experiência vivida, saberes cotidianos e os saberes escolares do docente e dos discentes camponeses.

Antes da apresentação e análise da experiência docente vivenciada pelo Francisco José com seus educandos camponeses, julga-se ser necessários primeiro, descrever o ambiente de trabalho desse professor e o contexto em que se processou tal experiência.

As salas de aulas (Figura 34) utilizadas pelo do Prof. Francisco José e demais professores da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires são todas espaçosas, arejadas, iluminadas, dispõe de quadro acrílico, mesa para o professor, ventiladores, teto forrado com material PVC, piso cerâmico e carteira para todos os educandos.

Figura 34 - Espaço físico e mobília da sala de aula da turma do 8º ano da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires, Caxias-MA sem e com a presença do professor e educandos.

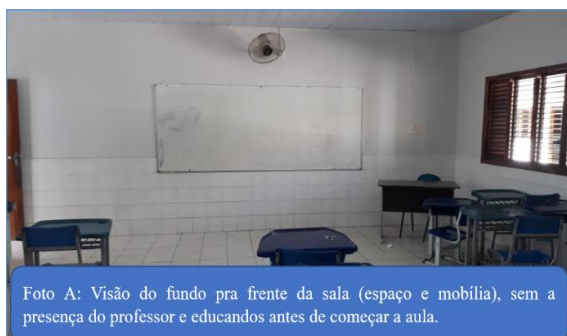


Foto A: Visão do fundo pra frente da sala (espaço e mobília), sem a presença do professor e educandos antes de começar a aula.



Foto C: Visão do fundo pra frente da sala (espaço e mobília), com a presença professor e dos educandos durante aula de Geografia em 4 maio/2018



Foto B: Visão da lateral mostrando pra frente e fundo da sala (espaço e mobília), sem a presença do professor e educandos antes de começar a aula.

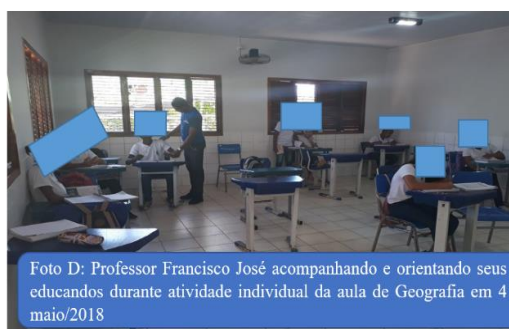


Foto D: Professor Francisco José acompanhando e orientando seus educandos durante atividade individual da aula de Geografia em 4 maio/2018

Fonte: Pesquisa Direta, fotógrafo SANTOS, D. B. dos, 4 de maio/2018.

Nas turmas do 6º ao 9º ano os educandos são participativos nas aulas de Geografia, no entanto, 8 educandos camponeses, do gênero masculino, sendo 1 do PA Buenos Aires, 2 do Povoado Nova Alegria, 4 da Fazenda Canadá e 1 do Poço do Banco, chamaram a atenção deste professor durante o 2º bimestre/2017, pois todos os professores nas reuniões ou nos intervalos reclamavam e questionavam o porquê destes educandos vir pra escola se não queriam “nada com nada”, não faziam absolutamente “nada”, mesmo assim, não faltavam a uma aula, estavam totalmente indiferentes as suas aulas e a tudo que dizia respeito a escola como um todo, mas continuavam indo à escola, ainda que tenham abandonado o sentido ou melhor dizendo, ainda que a U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa tenha perdido ou não faça mais nenhum sentido propriamente escolar para estes educandos, eram sempre assíduos.

Em maio de 2017, o Prof. Francisco José passou a observar e dar uma atenção especial a esses educandos, motivado em descobrir o porquê da indiferença e da apatia deles à escola e as aulas e começou a questionar a si e aos seus companheiros de magistério: “E o que dizem do nosso trabalho docente e da própria escola estes mesmos educandos? O que pensam sobre o nosso trabalho e da escola estes educandos que insistem em frequentar a escola Apolônio Facundes, ainda que se sintam abandonados dentro dela? Que insistem permanecer em nossas salas de aulas, ainda que estejam invisibilizados, esquecidos, negligenciados, silenciados, abandonados e condenados sumariamente a reprovação? Será mesmo se esses educandos não

querem nada com nada? Será mesmo que não fazem absolutamente nada? Ou somos nós que não estamos atentos às suas necessidades? As nossas aulas são pensadas e planejadas para nós com vista facilitar nosso trabalho ou para e com os nossos educandos para facilitar o aprendizado deles? O que nós estamos fazendo para mudar esta realidade para que nossos educandos encontrem sentido, gostem e se interessem por nossas aulas, pela escola e principalmente que aprendam com alegria e prazer? Precisamos ouvir mais nossos educandos e dar voz aos silenciados e a todos educandos indistintamente, esse foi o entendimento que construído pelo professor Francisco José.

A Educação do e no Campo, de modo geral, no território brasileiro, enfrenta diversos problemas como a precarização e/ou falta de estrutura física das escolas. Somam-se a isso, o fato de que os aspectos culturais, comumente vinculados, a visões estereotipadas sobre o rendimento dos educandos, das dificuldades infinitas enfrentadas por essa forma de educação, contribuem para que o educando camponês se considere, ainda que equivocadamente, inferior ao educando da cidade, pois fortalecem em si o sentimento de desvalia, isso acontece porque:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude disso, terminam por se convencer da sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são convencionais (FREIRE, 1987, p. 50).

Esses e tantos outros camponeses brasileiros que a história denomina de excluídos e Paulo Freire define como oprimidos. Movido pela vontade de desenvolver práticas docentes que contribuam para superação dessa visão pejorativa construídas pela sociedade, pela escola, pelos professores e pelos próprios educandos camponeses supracitados, durante essa empreitada, o Prof. Francisco José descobriu que esses 8 educandos têm entre 11 e 16 anos, apresentam distorção idade/série, leem e escrevem com dificuldade, 7 moram em povoados distante do PA Buenos Aires, pela manhã trabalham com os pais e às 11 h00 almoçam rápido, às 11h30 caminham 500 m até a principal estrada vicinal que dar acesso ao PA Buenos para pegar o ônibus escolar que transporta educandos de diversos povoados que estudam do 6º ao 9º ano no turno vespertino na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa.

Em suas comunidades onde residem, estão divididos em classes sociais que mantêm entre si relações de poder e de subordinação, a maioria são filhos de pais analfabetos, agricultores familiares e todos são beneficiários do Programa Bolsa Família. Percebem e ocupam o espaço camponês, de modos múltiplos. Eles se sentem envergonhados por não saberem ler e escrever com facilidade e por se sentirem atrasados nos estudos. Eles vivem uma

vida de adultos no corpo de criança, estudam e trabalham em tarefas domésticas, na roça, na criação de animais, no extrativismo vegetal ou em atividades terciárias (borracharia, quitandas, lanchonetes, bares, oficinas, etc.). Todas essas situações e históricos que marcam esses educandos, reforçados pelo negligenciamento e indiferença dos professores e da própria escola, configuraram como fatores responsáveis para o baixo desempenho escolar desses educandos nas disciplinas ministradas na escola.

O Prof. Francisco José, como ele mesmo em muitos momentos da entrevista, enfatizou que é um adepto da pedagogia freireana, disse que usando de um diálogo de Freire (1999) em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa”, fez questão de digitar, imprimir e entregou pessoalmente, a cada um desses 8 educandos, um parágrafo tão pequeno extraído deste livro, mas carregado de sentido e que tem tudo a ver com o caso ora relatado por ele.

No mesmo dia, momentos antes do início de sua aula, reuniu estes 8 educandos na sala dos professores, pediu que segurassem em suas mãos, o papel que havia lhes entregues e que ouvissem atentamente a leitura e a reflexão que faria em seguida, e começou a ler: “Não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1999, p. 153). Isso marcou profundamente a estes educandos, principalmente quando o Prof. Francisco José, revelou a eles a sua experiência de vida pessoal e escolar, as suas dificuldades para aprender, a sua origem humilde, a sua trajetória de estudos em escolas públicas, o apoio da sua mãe e a sua vontade de aprender e, mais uma vez, profundamente emocionado, ele relembrou e relatou o que havia dito aos seus educandos, como podemos perceber a seguir:

Eu já vivi isso, quando eu era criança, tinha dificuldade para aprender, meus pais de origem humilde não podia pagar escola particular, então eu estudava em escola pública assim como vocês, minha mãe me dizia sempre, meu filho não importa a escola que a gente estuda, em qualquer lugar podemos aprender, basta a gente querer, você quer aprender? Eu dizia sim. E ela, olhava dentro dos meus olhos e me dizia com aquela ternura de mãe, “pois você vai aprender, meu filho”, e assim eu ia feliz pra escola com muita vontade aprender pra quando eu chegasse de volta em casa, poder contar pra meus pais o que eu tinha aprendido, pois sabia que eles iam ficar muito orgulhosos de mim, e cada um de vocês podem aprender e vão aprender muito mais do que eu, acreditem mais em vocês, eu peço que vocês não se envergonhe disso, dificuldades todos temos, mas podemos superar isso, contem comigo, mas vocês têm que querer (Fonte: Pesquisa Direta, 4 de maio de 2018).

O Prof. Francisco José seguiu conversando com os seus educandos a fim de que eles pudessem refletirem sobre qual o papel da escola e da educação na vida deles, o porquê deles estudarem e o que eles estão fazendo na escola, dando voz a esses educandos, os quais disseram ao professor, que não faziam nenhum sentido as aulas que eram ministradas na escola, porque os professores chegavam na sala, falavam um pouco, enchiam o quadro de exercícios ou falavam a aula toda e eles só ficavam ouvindo e anotando, e que haviam professores que sistematicamente, diziam que eles não tinham jeito e que não aprenderiam.

É relevante colocar em relevo, a postura do professor que, ao acolher e amplificar as vozes dos seus educandos e trazer para si o conflito, consegue encorajar e mobilizar seus educandos permitindo que estes pudessem externar o que os incomodavam mais: o dilema vivido entre o desejo de aprender e avançar em seus estudos e as opiniões pejorativas sobre os seus desempenhos escolares emitidas por alguns professores, bem como suas aulas desprovidas de sentido e totalmente reprodutivistas.

Exercitando emancipação, em vez de cumprir com o papel de trabalhar um currículo prescritivo, pronto e acabado, materializado em aulas meramente conteudistas, buscou ouvir as muitas vozes que habitavam sua sala de aula naquele momento, o Prof. Francisco José relata como teceu um diálogo bastante complicado, mas necessário e muito produtivo. Este relato, além de trazer à tona a ideia das aulas de Geografia como um diálogo entre a Geografia Escolar e a geografia do cotidiano dos educandos, bem como, contribui também para o reconhecimento da importância que tem o diálogo entre professores e educandos como prática cotidiana na escola.

Esse olhar atento e reflexivo aliado a postura adotada pelo Prof. Francisco José nos permite avançar na compreensão da prática docente de Geografia, como experiência vivida, como ponte, aquela que transpõe obstáculos entre o já sabido e a desaprendizagem (BAUMAN, 2013), extremamente importante e necessária para a tessitura de um novo conhecimento e a conversa como (trans)formadora de gente (MATURANA, 1998).

Ao refletir sobre essas descobertas e com base nesses dados à luz de sua prática docente, o Prof. Francisco José em parceria com os seus colegas professores Sampaio da Disciplina Técnicas Agrícolas, Evangelista de Língua Portuguesa; Lia de Filosofia e PH de História, começaram a planejar atividades que contemplassem e envolvessem esses educandos em suas aulas. Essa postura do Prof. Francisco José, revela que ele reflete sobre o seu trabalho docente e que para além do conteúdo ou do cumprimento da carga horária de 800h/a e dos 200 dias letivos mínimos exigidos pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), está muito mais preocupado com a qualidade do aprendizado, por isso dedica-se em garantir o direito de aprender de todos

os seus educandos camponeses. Por isso, sua prática docente é caracterizada também como uma prática pedagógica, pois se insere na intencionalidade prevista para sua ação, sabe o sentido de sua aula para formação do educando, é consciente do significado da sua própria ação, dialoga com a necessidade de aprendizagem do educando, prioriza o aprendizado em vez do conteudismo e faz questão que todos seus educandos, indistintamente, aprendam (FRANCO, 2012). Isso é extremamente relevante e necessário, porque:

Quando pensamos sobre o processo de ensinar e aprender, é preciso salientar a importância do papel do professor, colocando-o em evidência. Acreditamos pois que o professor reflexivo aprende a partir da análise da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado (SCHON, 1997; FREIRE, 1997). Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

[...]. Ao refletir, ele passa a pensar sobre sua situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. [...]. (BOLZAN, 2009, p. 16-17).

Refletir sobre as inquietações de sua prática docente de Geografia com vista a implementação de intervenções didático-pedagógicas, foi justamente isso, que o Prof. Francisco José fez, chegando à conclusão de que precisava envolver e dar voz também a esses 8 educandos em suas aulas, a partir da realização de estudo do meio sobre o PA Buenos Aires e sobre os outros povoados de origem dos educandos da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, para tanto conversou e ganhou o apoio do professor Sampaio da Disciplina Técnicas Agrícolas, Evangelista de Língua Portuguesa; Lia de Filosofia e PH de História.

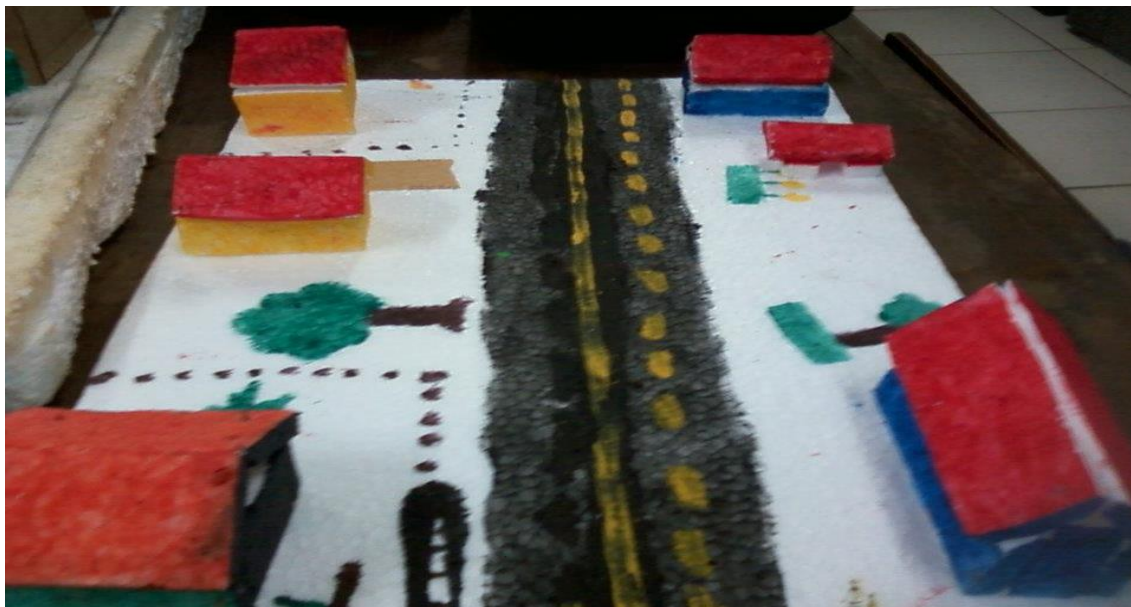
Na semana seguinte, propôs para as turmas do 6º ao 9º ano que realizassem um estudo do meio sobre o assentamento Buenos Aires e sobre cada um dos povoados ou fazendas em que os demais educandos residiam. As turmas se animaram com esta proposta, cada dupla deveria representar em maquete, desenhos, fotografias, textos, gráficos, tabelas, croquis, vídeos ou de outras formas como eles percebiam e como passaram a perceber o assentamento, a fazenda ou povoado onde moram a partir das observações diretas feitas com a mediação do Prof. Francisco José de Geografia e do Prof. Sampaio de Técnicas Agrícolas (Figuras 35 e 36).

Figura 35 - Educando Camponês do 6º ano vespertino apresentando maquete da organização socioespacial do Assentamento Buenos Aires: um recorte do entorno onde está localizada a casa onde reside com seus pais e irmãos.



Fonte: Pesquisa Direta, Fotografia SANTOS, D. B. dos. 22 de maio/2017.

Figura 36 - Educandos (as) do 7º ano vespertino apresentando maquete de como gostariam que fosse a rua principal que dar acesso e corta o Assentamento Buenos Aires: asfaltada, conservada, casas construídas na alvenaria, arborizada e vegetação preservada e saneamento básico.



Fonte: Pesquisa Direta, Fotografia SANTOS, D. B. dos. 22 de maio/2017.

Essa prática docente experienciada pelo Prof. Francisco José e seus educandos serviu para nos fazer pensar nas formas como são tecidos as práticas docentes cotidianamente nas escolas brasileiras, principalmente, em escolas situadas em assentamentos rurais, comunidades

quilombolas, entre outros territórios camponeses e as posturas que os docentes assumem frente aos educandos e as suas “ignorâncias”. isso porque:

[...]. Cremos ser possível afirmar que nesse movimento as aprendizagens não são fins a serem atingidos e escapam ao planejamento de qualquer tipo por serem tecidas nas redes que se tramam na infinidade de saberes, e suas ignorâncias, que circulam a todo tempo nas salas de aula (SUSSEKIND; REIS, 2015, p. 615).

Em síntese, pode-se dizer que a forma que o Prof. Francisco José tem tecido a sua prática docente de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa, tem contribuído para formação de educandos camponeses críticos e emancipados. A sua prática docente é melhor caracterizada no 4º Núcleo de Significação analisado a seguir, o qual versa sobre a prática docente de Geografia em Educação do Campo como práxis, fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos.

4.2.4 Prática Docente de Geografia em Educação do Campo como práxis, fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos

[...]. *Ensinar é processo de mão dupla [...] é poder contribuir na formação dos alunos como cidadãos [...], é não negar a eles o direito de aprender. Ensinar é coisa muito séria [...]* (Fonte: Pesquisa Direta, 25 de abr. 2018).

A epígrafe que introduz a análise desse 4º Núcleo de Significação, constitui-se em elementos que ajudam a caracterizar a prática docente desenvolvida pelo Prof. Francisco José na Escola Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires.

Por outro lado, para caracterizar uma prática docente, torna-se necessário primeiro, saber quais são as concepções teóricas ou as bases teóricas norteadoras do trabalho do professor em sala de aula, pois entendemos, que consciente ou inconscientemente, toda prática docente é guiada por uma ou várias teorias, correntes do pensamento geográfico, correntes psicológicas, pedagógicas, sociológicas ou filosóficas. São essas bases teóricas que dão margem para compreensão do tipo de prática que está sendo desenvolvida em sala de aula por um determinado professor ou no nosso caso, desenvolvida pelo professor de Geografia, Francisco José. Isso se deve entre outras coisas, pelo fato de que:

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional,

práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. Muitas dessas circunstâncias podem induzir a boa interação e bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo – aluno, professor e conhecimento – [...].

Como atua o professor? Como aproveita os condicionantes favoráveis e anula os que não ajudarão na hora? Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige um comportamento comprometido e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor que trabalhe com as contradições. O professor está preparado para isso? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas (FRANCO, 2016, p. 544).

Por isso, seis (6) questões foram feitas ao Prof. Francisco José acerca das concepções teóricas que norteiam a sua prática docente, como a de Educação do Campo, Geografia Escolar, Ensino, Aprendizagem e até mesmo de prática docente, bem como as estratégias utilizadas para ensinar Geografia aos seus educandos. Para tanto, inicialmente, questionou-se ao Prof. Francisco José, sobre a concepção de prática docente que tem norteado o seu fazer pedagógico, o qual a caracterizou, como sendo:

O exercício consciente e responsável da docência. Dedicção e comprometimento com o aprendizado dos meus alunos. É o momento que realizo o meu trabalho pedagógico de ensinar meus alunos, mas também é o momento em que eu reflito sobre o que, para que, para quem e como estou fazendo, avalio aos alunos e me auto avalio, e também aprendo muito, para se ter uma ideia hoje posso dizer que sou um professor muito melhor do que quando comecei em 2015, quanta coisa aprendi, pois hoje compreendo que de fato nos tornamos professores no exercício da docência. Na realidade a prática docente materializa as múltiplas e complexas atividades inerentes ao ato de ensinar e aprender, como a gestão de classe, relações interpessoais professor-aluno-conhecimento; aluno-aluno; conflitos, questões específicas de sala de aula como questões que ganham a dimensão social para além dos muros da escola. Essas coisas eu não sabia, meu primeiro mês como professor nesta escola foi um desastre, não tinha domínio de sala, os alunos não me obedeciam, minhas aulas eram muito barulhentas, aos poucos com a ajuda dos colegas mais experientes fui aprendendo o macete, contudo, isso foi muito bom, pois tive que aprender fazendo e só ai caiu a ficha que a universidade não nos faz professor, os conhecimentos aprendidos lá valeu demais, mas não me preparou para o exercício da docência, essas dificuldades, me fez lembrar de um professor da UEMA que em uma aula de prática de ensino de Geografia disse para nós que precisamos ouvir mais nossos alunos, pois dando voz a eles, saberemos o que e como eles querem aprender, foi isso que fiz, e hoje eles gostam demais de minhas aulas e não bagunçam mais, passei a desenvolver aulas tendo eles como protagonistas desse processo e eu me colocando como mediador (Fonte: Pesquisa Direta, 25 de abr. 2018).

Esse relato do Prof. Francisco José respalda-se nos estudos de Guarnieri (2005), quando em seu livro “Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência”, explica entre outras coisas que:

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2005, p. 5).

Além de Guarnieri (2005), a fala do Prof. Francisco reafirma o que defendem Libâneo (2004); Tardif (2009) e Cavalcanti (2010). O primeiro esclarece que:

O trabalho docente se caracteriza por um constante vaivém entre as tarefas cognitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas. Para isso o professor deve cuidar de apresentar os objetivos, os temas de estudos e as tarefas numa forma de comunicação compreensível e clara. Devem esforçar-se em formular perguntas e instruções verbais que os alunos possam entender. Não se espera que haja pleno entendimento entre professor e alunos, mesmo porque a situação pedagógica é condicionada por outros fatores. Mas as formas adequadas de comunicação concorrem positivamente para a interação professor-aluno (LIBÂNEO, 2004, p. 250).

Endossando este entendimento de Libâneo, mas acrescentando outros dados pertinentes, Tardif (2009), assevera que:

A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos e estes são formados para fazer a relação pedagógica com os alunos, mas também uma relação social com as comunidades locais (TARDIF, 2009, p. 229).

Sob esse prisma, é relevante, explicar que o que se busca hoje na prática docente de Geografia, principalmente quanto a didática da Geografia, justamente:

[...], é compreender essa dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. A compreensão mais ampla e crítica do ensino em geral e dos fundamentos teóricos e metodológicos da geografia escolar, realizada pela teoria didática, é um dos subsídios, para a atuação docente consciente e autônoma. (CAVALCANTI, 2010, p. 40).

Ao longo do percurso de investigação da prática docente de Geografia do Prof. Francisco José, buscando analisar e compreender o sentido e o significado que ele atribui à sua prática docente e ao papel da escola, pude perceber que a experiência não se cria, ao contrário, vivencia-se, e isso independe da faixa etária do profissional docente. Os aspectos observados das aulas de Geografia e os relatos deste professor durante as entrevistas e analisados posteriormente, nos possibilita a afirmar que:

[...] o professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. Dei nome a isso de *vigilância crítica*. Fica quase atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” nem mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social (FRANCO, 2012, p.160, grifo da autora).

Por isso mesmo, é na sala de aula que o professor cria e recria as possibilidades de sua prática docente, toma decisões, revê seus procedimentos, reflete, avalia o que fez (VEIGA, 1992). Todos os espaços de aprendizagem da escola devem ser didaticamente explorados pelos professores, principalmente o de Geografia que trata entre outras coisas, com a espacialidade e com as práticas socioespaciais cotidianamente exercitada pelos educandos e demais os sujeitos que compõem a escola.

Por isso o segundo questionamento tratou sobre: Qual sua concepção de Educação do Campo? Sobre essa questão, o Prof. Francisco José sintetizou em poucas palavras os estereótipos e representações negativas e pejorativas, historicamente construídas e difundidas sobre o campo e ao tratamento dado a educação dos filhos dos camponeses, quando concebe a Educação do Campo como sendo:

Muito importante, porque os alunos merecem uma educação de qualidade, que seja voltada pra sua realidade, quebrando esse paradigma de que os alunos do campo são menos favorecidos, que não precisa de escolas de boa qualidade e que qualquer ensino serve pra eles, ao contrário, eles são tão sujeitos de direitos a educação de qualidade quanto os alunos da cidade.
(Fonte: Pesquisa Direta, 25 de abr. 2018).

O entendimento que o Prof. Francisco José tem de Educação do Campo, é carregada de elementos que precisam ser discutidos, ele destaca a visão compensatória, improvisada e

precária de educação destinada aos povos do campo e ao mesmo tempo, enfatizou a relevância e a necessidade de uma Educação do Campo propriamente dita, pois em Caxias –MA mudou-se apenas o nome, mas continua sendo ofertada uma educação rural e urbanizada no campo. Nesta perspectiva:

Denominar a Educação do campo como um processo é uma maneira de destacar a recente introdução da categoria educacional e, também, sua própria dinâmica de consolidação, que se faz em movimento e por movimentos. [...]. Indicar como recente a Educação do campo, é de saída, delimitar as diferenças entre esta e a educação rural, o processo de escolarização existente na zona rural brasileira. Pode-se caracterizar educação do campo como um movimento, constituído pelos sujeitos sociais que integram as realidades camponesas, e que, almeja vincular o processo de vida no campo com os pressupostos educacionais, aliando assim escola e vida, os pressupostos da cotidianidade rural e os processos educativos formais.

A diferenciação dessa proposta reside na sua construção, que é idealizada, operacionalizada pelos sujeitos do campo. A proposta da Educação do Campo, não é meramente pedagógica, ao buscar relacionar escola e vida, também se almeja a veiculação de uma determinada concepção de campo, na qual esse seja um lugar de vida. Essa compreensão distingue da concepção de campo hegemônico, na qual o campo é apenas um espaço de produção, na qual os meios para socialização, cultura, educação para os moradores da zona rural, não estão inseridos (MARTINS, 2006, p. 1).

Ainda sob esta ótica concebemos Educação do Campo como aquela pensada e construída a partir do Paradigma da Questão Agrária, pois:

[...], existe a perspectiva de construção de uma educação emancipatória/libertadora/freireana, fazendo oposição à educação neoliberal e urbanizada praticada, até então, no campo e na cidade. [...].

Nessa perspectiva é que a Educação do Campo, dos movimentos camponeses, busca romper com a Educação Rural, que é uma educação domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização do campesinato e da subordinação do campesinato ao capital (CARMACHO, 2011, p. 9).

Comungando deste entendimento, pode-se acrescentar ainda que o conceito de Educação do Campo visa garantir ao trabalhador/a do campo o direito de educar-se de acordo com suas particularidades culturais e especificidades de vida e de luta. Corresponde ao reconhecimento que historicamente o estado negou a educação deste teor à população do campo. Nesse sentido:

[...], a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do

paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

De modo que, endosso este posicionamento, com as palavras de Fucki (1994), para reafirmar nosso entendimento de Educação do Campo, quando de forma direta, assevera:

Que a educação seja processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafios, propor, escolher e assumir as consequências de suas escolhas (FUCKI, 1994, p. 14).

Assim, sendo sentiui-se necessidade de saber do Prof. Francisco José se ele conhecia e aplicava em sua prática docente o que preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A esse respeito afirmou que:

Sim, Procuro valorizar a identidade do indivíduo do campo, seus conhecimentos fazendo eles se sentirem importantes na sociedade; busco explorar a história e os saberes dos povos do campo, buscando aliar o livro didático ao conteúdo vivo que eles conhecem muito no assentamento e no povoado que eles vivem, através de aulas campo, estudo do meio, convindo pessoas mais antigas do assentamento, como Dona Georgina e o seu Pocino, pra falarem das transformações sócioespaciais ocorridas desde a criação do PA Buenos Aires aos dias de hoje, entre outras maneiras, e aí faço a mediação disso com a realidade do município, do estado do maranhão, da região nordeste, do Brasil e do Mundo (Fonte: Pesquisa Direta, 25 de abr. 2018).

Esse relato do Prof. Francisco José a respeito de como aplica os princípios norteadores de práticas docentes em Educação do Campo é revelador de que embora não tenha formação continuada específica voltada para os professores das escolas polos da zona rural do município de Caxias-MA ofertada pela SEMECT, ele tem buscado se apropriar destes princípios e dentro das suas possibilidades e condições de trabalho que dispõe tem procurado aplicá-los em suas aulas, pois o caminho é esse, visto que:

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma

humanidade mais plena e feliz (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23).

A este respeito, é mister destacar que os princípios norteadores das práticas docentes em Educação do Campo foram e são delineados pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, nos Seminários Nacionais Por uma Educação do Campo; nas várias Conferências Nacionais “Por uma Educação Básica do Campo” realizadas no Brasil e por teóricos que tem como objeto de estudo a Educação do Campo, a exemplo de Reis et al (2010); Arroyo (2009); Molina (2009); Fernandes (2009; 2005); Caldart (2009), entre outros. Para a construção de uma proposta pedagógica específica da Educação do Campo devem ser seguidos diversos princípios e diretrizes, dentre os quais destacam-se três:

- a) Admitir que a escola do campo não é um resíduo do sistema educacional e que não irá desaparecer, muito pelo contrário, configura-se como outra perspectiva de desenvolvimento educacional.
- b) A inexistência de proposta pedagógica que tem como ponto de partida para a construção do conhecimento dos educandos camponeses, a realidade vivenciada por cada comunidade colocando em questão os parâmetros das escolas urbanas. A escola do campo necessita de uma compreensão da sua realidade para poder entender a realidade como um todo.
- c) Não se pode pensar numa educação para a liberdade, privando o povo do campo de seus direitos. O que precisa é de uma proposta pedagógica que possa contribuir para o desenvolvimento do campo, a partir da educação.

Esses três princípios e os outros que são norteadores de práticas docentes em Educação do Campo ganham ressonância e são fortalecidos no ensino da Geografia, pois compreendemos que:

[...] a importância da ciência geográfica, nesta experiência concreta de relação com a Educação do Campo, está na capacidade de transformação que a geografia contém.

Esta capacidade se deve ao fato da mesma possuir uma relação intrínseca com a realidade. A partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade. Assim, a geografia tem que propiciar aos educandos pensarem as relações socioterritoriais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade (CARMACHO, 2011, p. 3).

Desse modo, a construção de um projeto de desenvolvimento para a Educação do Campo passa inevitavelmente, pelo (re)conhecimento do espaço social da qual a escola está

inserida e da realidade dos educandos. Evidentemente, não se resolve todos os problemas de um país através da educação, até porque esta não é uma panacéia brasileira, mas a educação é um dos principais instrumentos de transformação socioespacial, que articulada e integrada com outras ações, como por exemplo, o trabalho, geração de emprego e renda, saúde, segurança pública, o social, a política, a economia e a cultura, com vista garantir ao acesso, a permanência e o sucesso escolar dos educandos camponeses e o desenvolvimento socioambiental e territorial sustentável do assentamento ou comunidades rurais em que os educandos moram e estudam. Nesse cenário, é possível haver um desenvolvimento do campo, visto que Educação do Campo:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita assim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta, que na história do Brasil, toda vez que houver alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógicos específicos, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2009, p. 151).

Como a Educação do Campo concebida conforme ora explicitado, materializa-se em três dimensões: informal, não-formal e formal, extrapolando os muros da escola. Nesta perspectiva, Rodrigues (1997) considera que a função da escola, numa sociedade democrática, é preparar os indivíduos para a vida social e, para isso, há a necessidade de inseri-los e incluí-los na concepção de mundo atual, para que possam agir no sentido de buscar a transformação dessa mesma sociedade. Assim, a função da escola atualmente seria “preparar e elevar o indivíduo ao nível de ampla participação cultural, intelectual, profissional e política” (RODIGUES, 1997, p. 17).

Por isso, as escolas localizadas em assentamentos rurais, comunidades quilombolas ou em outros territórios camponeses, têm um papel a desempenhar. Dessa instituição espera-se: a valorização e fortalecimento da autonomia, da identidade territorial camponesa do educando e de todos os povos que trabalham, vivem, convivem no e do campo, a problematização de sua existência e a promoção da dignidade dos que ali comparecem, sendo propostas curriculares e práticas educativas, pedagógicas e docentes diferentes da escola urbana.

A escola do e no campo não precisa funcionar nos mesmos moldes da dinâmica da escola urbana, podendo, então, desempenhar um papel primordial no resgate na condição de cidadão e na formação do capital humano com vista o desenvolvimento em todas as dimensões dos territórios camponeses nos quais os educandos estudam, residem, trabalham e são

materializadas cotidianamente, as práticas socioespaciais suas e de seus pais, sendo o professor de Geografia e os outros das demais disciplinas, sujeitos importantes no estabelecimento de vínculos e de mediação dos saberes experienciais e cotidianos da população camponesa com o saberes geográficos e escolares com vista a um aprendizado significativo e que estes saberes possam ser usados pelos educandos e seus familiares para resolverem os problemas da vida diária.

Desse modo, compreendendo que Educação do Campo apresenta uma estreita relação com a Geografia, buscou-se saber do Prof. Francisco José: Qual sua concepção de Geografia Escolar? E qual sua importância na formação humana e cidadã de seus educandos camponeses? Por que? Com relação a esta questão, o Prof. Francisco José dar ênfase a importância do ensino de Geografia para a vida cotidiana de seus educandos camponeses, conforme segue seu relato:

A Geografia escolar é uma disciplina volta para os estudos do espaço geográfico e das transformações socioespaciais que vem ocorrendo no mundo, no Brasil, no nordeste, no Maranhão e no município, o seu estudo entre outras coisas serve para compreensão do mundo em que vivemos, por isso, precisamos conhecer a geografia de cada lugar. Ela é muito importante para que o educando possa ter uma visão diferente do seu dia-a-dia, porque através dos conceitos que a geografia aborda, eles passam a entender melhor as atividades desenvolvidas na sua comunidade, visando não prejudicar o meio ambiente. Nas aulas procuro mostrar pra eles a importância de se ter identidade com o lugar onde vivem, que o fato de serem alunos camponeses não os diminuem em nada, que eles podem chegar onde quiserem através dos estudos (Fonte: Pesquisa Direta, 25 de abr. 2018).

Por isso, a concepção de Geografia Escolar e sua importância para formação humana e cidadã dos educandos camponeses que está norteando este trabalho, reside no fato de que de acordo com os PCNs de Geografia para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 75).

Além disso, destaca-se ainda o fato de que:

[...] a capacidade de transformação da geografia se deve ao fato de possuir uma relação intrínseca com a realidade. Daí, a facilidade de contextualização com a realidade vivida pelo aluno. Pois, no próprio caminho do aluno para a escola, ele está vivenciando o espaço geográfico, ou da mesma forma, ao falar a respeito do local onde mora, está descrevendo seu território (CARMACHO, 2011, p. 4).

Aprofundando esse entendimento, registra-se que:

O ensino de Geografia possui um papel fundamental para a formação do educando, na busca de um ser participante e comprometido com a transformação da sociedade. A partir do desenvolvimento da criticidade do aluno, torna-se possível a contextualização do momento atual. Principalmente, no meio rural, que enfrenta vários problemas e conflitos, o professor deveria trabalhar os conteúdos interligados com a realidade dos alunos, dando ênfase ao estudo do local (WEBER, 2008, p. 1).

Sobre as práticas de ensino de Geografia e sua contribuição pra formação humana e cidadã dos educandos camponeses, é extremamente necessário esclarecer que:

Essa disciplina escolar no ensino fundamental e médio precisa formar uma criança e um jovem que deverão se movimentar bem no mundo de hoje, com a complexa realidade deste final de milênio, e ainda prepará-los para enfrentar outras transformações que estão por vir. Há que se pensar em ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão (PONTUSCHKA, 1999, p. 12).

Destarte que, as mudanças na Geografia escolar não devem se restringir aos aspectos teórico-conceituais, mas acima de tudo, devem contemplar a prática escolar, tendo em vista que, o ensino comprometido com o educando deve priorizar a construção/reconstrução de saberes relevantes, saberes esses capazes de permitir aos alunos perceber o espaço em suas múltiplas dimensões (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2010). Nesse sentido, ao ser questionado sobre: Qual sua concepção de ensino-aprendizagem, de ensinar e aprender? E para o Senhor o que significa ensinar em uma escola situada em um assentamento rural? Neste momento, o Prof. Francisco José silencia, como se estivesse organizando suas ideias e pensando sobre o ato de ensinar e sobre sua forma de ensinar seus educandos camponeses, e em seguida olha atentamente em meus olhos, e dar vazão ao seu pensamento, revelando em sua fala que:

Ensinar e aprender são, palavras tão pequenas, mas tão impregnadas de sentidos e significados, é um processo de mão dupla. Para mim, ensinar e

aprender são processos e duas ações igualmente complexos, demanda tomada de decisões, escolhas, conhecer aqueles que queremos ensinar, pois é o ato de construir e reconstruir o conhecimento, ou melhor dizendo, é uma ação voltada para possibilitar ao nosso aluno as condições necessárias para que aprenda, construa seu conhecimento na interação com seus colegas de forma autônoma, pois sou adepto da visão vygotskyana, principalmente da sua abordagem histórico social e da visão freireana de educação, especificamente da sua Pedagogia Libertadora. Portanto, pra mim, o sentido do ensino ou do nosso trabalho de ensinar é fazer com que o nosso aluno aprenda e aprenda com qualidade, pois se não for assim, não faz sentido nenhum o ensino, e aqui na zona rural como nossos alunos são carentes de um ensino que efetivamente os acrescente e os façam a aprender de forma significativa e que no final do dia retornem pra suas casas com a alegria do aprendizado novo na escola e com os saberes renovados. Ensinar é poder contribuir na formação dos alunos como cidadãos, como seres humanos, é não negar a eles o direito de aprender. Ensinar é coisa muito séria, por isso precisamos de formação continuada e planejarmos muito bem nossas aulas de Geografia todos os dias para propor atividades ou situações de aprendizagens para nossos alunos que os estimulem e os façam a pensar, refletir e aprender juntos, pois o importante não é levar tudo pronto ou fazer para os alunos, mas sim, trabalhar com os alunos, fazer com eles, pois na interação com seus colegas em grupo, em duplas, em debates, construindo recursos e atividades em sala ou fora dela, os alunos como protagonistas do seu aprendizado, isso é importante, e favorecem a construção de seus saberes (Fonte: Pesquisa Direta, 25 de abr. 2018).

Esse relato do Prof. Francisco José sobre o sentido e o significado do ato de ensinar é revelador de que o ensino é uma atividade complexa, principalmente em se tratando do ensino no contexto da Educação do Campo, pois hoje “[...] o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (TARDIF, 2009, p. 9). Além disso:

[...]. Os tempos e espaços de um professor se misturam com os tempos e espaços de seus alunos, com suas ações e reflexões, são resultado deste conjunto de misturas no decorrer de suas vidas. O conjunto de tempos que delineiam o espaço constitui a construção da voz ou do estado de mudez de quem se constitui professor ou aluno (COSTELLA, 2017, p. 178).

Outro ponto que merece destaque, diz respeito ao fato que o Prof. Francisco José explicita em sua fala que concebe o ensino numa perspectiva vygotskyana e freireana de ser. Essas duas perspectivas, uma psicológica e outra pedagógica, coadunam com os princípios norteadores de práticas em Educação do Campo e com a abordagem do ensino de Geografia numa perspectiva socioconstrutivista defendida por Cavalcanti (2002).

Esta autora explica que o “Ensino é um processo de construção do conhecimento do aluno mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os

objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizadas do ensino” (CAVALCANTI, 2002, p. 71). Esta concepção nos remete a pensar o ensino sob dois aspectos:

- I- O aluno como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, que estabelece uma relação consciente e ativa com os objetos do conhecimento. Em outros termos, o aluno é que constrói e reconstrói seu próprio conhecimento;
- II- O professor como interventor, problematizador e mediador entre o que o aluno já sabe e passa a saber, sendo, portanto, também sujeito ativo desse processo. Isso é compreendido porque:

[...]. Na perspectiva socioconstrutivista [...] no ensino ocorre um processo de conhecimento pelo aluno, sujeito do processo, mas trata-se de um processo mediado, mediado porque não é um processo direto de investigação do sujeito diante de um objeto desconhecido. Ele é dirigido intencionalmente por um elemento mediador do processo que é o professor. Os objetos de conhecimento, na maioria das vezes, são apresentados pelo professor já se constituindo numa determinada representação do objeto (CAVALCANTI, 2002, p. 87).

Para tal, é preciso que o professor faça suas intervenções didáticas. A esse respeito deve-se esclarecer que:

[...]. A intervenção intencional própria do ato docente diz respeito à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos que levem em conta as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação (CAVALCANTI, 2004, p. 138).

Assim, o principal objetivo do ensino, é a produção do conhecimento do aluno, para tanto o professor deve intervir na perspectiva da superação da fragmentação do saber, agindo como mediador do saber elaborado e o produzido, orquestrando a reconstrução do conhecimento. Nessa compreensão, ensino implica um caminho, uma direção, mas:

A direção tem a contrapartida, que é a interação com as instituições e sentidos apontados pelos alunos. [...] trata-se de uma relação bilateral, uma relação de trocas de significados, uma relação dialógica, envolvendo intersubjetividade, afetividade, empatia e, ao mesmo tempo, oposição, confronto de ideias entre experiências sócio-cultural do aluno e o saber sistematizado (LIBÂNEO, 1995, p. 5).

É importante então, que professor e o educando atuem conjuntamente perante os

objetivos de conhecimento com parceiros incondicionais do processo ensino-aprendizagem. Ao passo, que os conteúdos – os saberes sistematizados e aqueles que emergem do cotidiano e das demandas camponesas – tidos essenciais na formação dos alunos camponeses, sejam submetidos ao questionamento ao confronto com outros entendimentos, inclusive com o atendimento dos sujeitos desse processo, o professor e os alunos (CAVALCANTI, 2004, 2002).

Essa concepção de ensino leva-nos a uma atitude sócio construtivista, interacionista ou histórico-cultural no processo ensino-aprendizagem, pois:

É sócio porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, com uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É construtivista porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudos, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com ajuda do professor (LIBÂNEO, 1995, p. 6).

Aprofundando este entendimento de Libâneo (1995), há que se registrar que é:

Na relação do homem com o mundo ocorrem dois processos a serem destacados aqui em função de suas implicações educacionais: a aprendizagem e o desenvolvimento. A compreensão da relação entre esses dois processos é de fundamental importância na reflexão sobre ensino escolar. Vygotsky entende que aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde a infância e que a aprendizagem (escolar ou não) pode adiantar o desenvolvimento (CAVALCANTI, 2004, p. 140).

Fato este, que nos leva a pensar na responsabilidade do professor como orientador, mediador e problematizador da aprendizagem que precisará munir-se de instrumentos significativos para o direcionamento e melhoria da qualidade de suas aulas, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e a aprendizagem efetiva dos alunos. E isto, passa necessariamente pela concepção de ensino e de aprender, bem como, pela escolha adequada de metodologias ou estratégias de ensino que serão utilizadas pelo docente nesse processo.

Quando o Prof. Francisco José em sua fala destaca que “[...]. *Ensinar é processo de mão dupla [...] é poder contribuir na formação dos alunos como cidadãos [...], é não negar a eles o direito de aprender. Ensinar é coisa muito séria [...], propor [...] atividades [...] para nossos alunos que estimulem [...] a pensar, refletir e aprender juntos*” (Fonte: Pesquisa Direta, 25 de abr. 2018), isso nos leva a pensar nas formas diferentes de compreender o significado de ensinar, visto que ensinar:

É uma prática social, que se realiza não só por meio da ação do professor, mas pela compreensão de contextos sociais mais amplos. A compreensão desses contextos é efetivada pelos docentes. O papel do professor ao ensinar é permanecer sensível às demandas sociais, para influir no estabelecimento de uma reflexão crítica e de uma atuação mobilizadora. Nesse diálogo com a realidade, o ensino se situa para além da sala de aula, buscando caminhos alternativos para o desenvolvimento dos temas e estimulando o aluno com questionamento, a fim de que ele chegue a uma elaboração própria (VEIGA, 2006, p. 29).

Nesse entendimento, ensino é uma atividade cada vez mais complexa, que conduz a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe, tais como as incumbências dos professores definidas no artigo 13 da Lei 9.394/96: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; participar integralmente dos processos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; elaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Isso implica na prática uma série de desdobramentos que exigem do professor:

[...] em um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem, sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e de avaliação. Ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação. Essas habilidades ultrapassam o mero domínio de conhecimento. Os professores devem ser capazes de analisar e resolver problemas, solucionar e organizar, conteúdos e propostas metodológicas adequada ao ensino, selecionar recursos didáticos e tecnológicos que maior impacto possam ter como propulsores de aprendizagem, estruturar e desenvolver pesquisa, estabelecer formas avaliativas. Além disso, o ensino, por ser uma atividade interativa, faz com que os docentes estabeleçam uma adequada comunicação com seus alunos (VEIGA, 2006, p. 30-31).

Por isso mesmo, o ato de ensinar:

[...] exige coragem de ousar em atitudes que valorizem o educando como sujeito repleto de experiências de vida, com curiosidades sobre o mundo em que vive, capacidade criativa e com potencial para despertar um olhar inquieto sobre a vida. Esta coragem está na postura coerente com a prática, na busca de novas metodologias, que não considerem o educando como mero receptor de verdades absolutas, mas como um sujeito que cria, que pode transformar e tecer dúvidas (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 22).

Por conseguinte, considerando que o ensino somente se efetiva de fato se houver aprendizagem, pois conforme Paulo Freire (1999):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo- relativo. Verbo que pede um objeto direto- alguma coisa- e um objeto indireto- a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível- depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1999, p. 12).

Em outros termos, pode-se inferir que:

A aprendizagem significa a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio (BECKER, 1993, p. 88).

Contudo, em relação ao processo ensino-aprendizagem, associo-me ainda ao Pozo (2002), quando defende que vivenciamos, na atualidade, uma “nova cultura da aprendizagem”, que traz em si a possibilidade da construção de um saber fundamentado na compreensão, na reflexão e na crítica, pois:

As características dessa nova cultura da aprendizagem fazem com que as formas tradicionais da aprendizagem repetitiva sejam ainda mais limitadas que nunca. Em nossa cultura, a aprendizagem deveria estar direcionada não tanto para reproduzir ou repetir saberes que sabemos parcialmente, sem mesmo pô-los em dúvida, como interpretar sua parcialidade, para compreender e dar sentido a esse conhecimento, duvidando dele. A cultura da aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecidos deve dar passagem a uma cultura da compreensão, análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos e não só do consumo, mediado e acelerado pela tecnologia de crenças e modos de fazer fabricados fora de nós (POZO, 2002, p. 40).

Ainda com base em Pozo (2002), nesse contexto, a aprendizagem é sócioconstrutiva e não reprodutiva, e precisa ser entendida como uma “categoria natural”, e não apenas como um conceito. Assim, as características fundamentais da aprendizagem como categoria seriam: a) A geração de mudanças duradouras/conceituais, o que permite compreender o que se sabe, requerendo reflexão; b) A utilização do que se aprende em outras situações. A transferência do que foi aprendido para outros contextos/generalização é uma das principais dificuldades de aprendizagem. A aprendizagem sócioconstrutiva, por dar significado ao aprendido, produz uma generalização menos limitada do que a associativa ou reprodutiva; c) Adequação da prática ao que se pretende aprender. “A aprendizagem é sempre produto da prática” (POZO, 2002, p. 65). E é o tipo e não a quantidade de prática que identifica a aprendizagem: uma prática repetitiva produz uma aprendizagem mais pobre do que uma prática reflexiva.

A esse respeito, torna-se imperioso a retomada das palavras de Pozo (2002) quando defende que a “[...] a aprendizagem é um sistema complexo composto por **três** subsistemas: **os resultados** da aprendizagem (o que se aprende), **os processos** (como se aprende) e as **condições** práticas (em que se aprende)” (POZO, 2002, p. 66, grifos do autor).

Evidentemente, que esta não é a única perspectiva de ensino-aprendizagem que desenvolve esses dois aspectos e, conforme Pozo (2002), os “recursos didáticos” ou, em nossa concepção, os métodos de ensino-aprendizagem são adequados ou inadequados de acordo com os fins almejados.

Por outro lado, para compreender as abordagens teórico-metodológicas dos conteúdos geográficos adotadas na prática docente de Geografia desenvolvida no PA Buenos Aires, foram feitos ao prof. Francisco José, dois (2) questionamentos: Como são ensinados pelo Senhor, os conteúdos geográficos na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires? Quais as estratégias metodológicas e/ou atividades mais utilizadas pelo Senhor em sua prática docente de Geografia, com vista garantir o direito de aprender dos seus educandos camponeses?

Considerando a realidade dos meus alunos, metodologias de ensino alinhadas a abordagem socioconstruivista de Vygotsky que como professor de Geografia sou um seguidor de Lana de Sousa Cavalcanti, porque ela tem muitos trabalhos que nos ajuda a desenvolver nossa prática de Geografia numa perspectiva socioconstruivista, me identifico muito com ela e também com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, são as que mais utilizo, mas também não deixo de usar a abordagem tradicional, pois acredito que todas têm suas vantagens e desvantagens, mas para minha realidade tenho usado dessa forma essas abordagens e tem dado certo, principalmente aquelas que favorecem a participação dos alunos, em que falam, produzem, apresentam, trabalham individualmente, em grupo, pesquisam, registram e problematizam suas descobertas. Para você tem uma ideia, toda aula início retomando o assunto abordado na aula anterior, busco sondar os saberes prévios dos

alunos, corrijo em sala os exercícios, trabalhos ou atividades que passei para casa em aula passada. Após fazer a chamada, começo o conteúdo novo, usando o livro didático ou simplesmente uma imagem, uma palavra-chave escrita no quadro ou em pedaço de papel, um vídeo, uma música relacionado ao novo assunto que vou introduzir para a turma, buscando assim, envolver os alunos para que participem explicitando os seus saberes a respeito deste assunto. Para tanto, aborda os conteúdos geográficos, por meio aulas expositivas e dialogadas, jogos, projetos didáticos, estudo do meio, solução de situações problemas, às vezes convido o presidente da associação dos produtores rurais e outros moradores deste assentamento para falar a partir do seu olhar sobre essa temática e outras temáticas ligadas ao campo, como atividades produtivas, êxodo rural, luta pela terra, a história da formação deste assentamento, busco também conhecer, valorizar e aproveitar os saberes não só dos meus alunos como dos moradores mais antigo da PA Buenos como Dona Georgina, entre outros. Uso data show, exibição de vídeos/filmes, imagens, histórias em quadrinhos, uso o livro didático adotado na escola, “Geografia Espaço e Vivência”, porque traz temas bem atuais relacionados ao campo, facilitando assim o entendimento dos conteúdos a realidade do dia-a-dia dos alunos (Fonte: Pesquisa Direta, 19 de maio. 2017).

Considerando esses aspectos evidenciados no discurso do Prof. Francisco José, julga-se que a prática docente de Geografia no contexto da Educação do Campo deve priorizar os saberes, as vivências, as experiências, a identidade, a história de vida, o modo de vida, os interesses, dos educandos camponeses e das comunidades rurais onde a escola está inserida, visto que:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios: vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas, fatos, processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa geografia (CAVALCANTI, 2002, p. 33).

O ensino de Geografia na Educação do Campo contribui para que os educandos possam entender as características do campo, construindo uma forma crítica de compreender o local onde vive, sempre questionando as experiências vivenciadas, colaborando para que haja uma valorização e fortalecimento do território camponês. Por isso ser importante que o professor de Geografia compreenda e exercite sua prática docente em escolas camponesas no sentido de que a Geografia enquanto disciplina e em enquanto ciência possa contribuir de forma significativa com a educação voltada a população camponesa, pois entende-se que:

O ensino de Geografia para a população do campo deve estabelecer uma relação existencial com os alunos, de modo que fique claro o seu papel de cidadão (com seus direitos e deveres) e, principalmente entender os processos históricos da sociedade que resultam na produção do espaço rural e das suas relações com o urbano.

Entender as especificidades do campo como sendo a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu espaço geográfico é um importante começo para o ensino de Geografia, colaborar, de forma crítica, dentro do novo projeto de educação do campo, contemplando as reais necessidades de uma população camponesa em movimento (ALVES; MAGALHÃES, 2008, p. 7).

Nesse ínterim, com base na análise da prática docente de Geografia em Educação do Campo, feita a partir de observações participantes das aulas do Prof. Francisco José e de entrevistas semiestruturadas realizadas com este docente, pode-se inferir que a epistemologia que fundamenta a prática desse professor interlocutor desta pesquisa está embasada na teoria da Pedagogia Libertadora freireana e na corrente psicológica histórico-cultural vygostkyana, a qual na Geografia tem uma das suas difundidoras Cavalcanti (2002), pois ele prioriza a abordagem dos conteúdos a partir do diálogo e da problematização da realidade em que os educandos camponeses estão inseridos, reconhecendo as diversas culturas, etnias e diferentes as formas de saberes. A prática docente de Geografia apresentada está centrada numa racionalidade comunicativa ou dialógica reflexiva, o que possibilita a ressignificação dos saberes e da prática tanto do docente quanto dos discentes. Desta forma, a racionalidade comunicativa dialoga constantemente com o real, resulta de debate argumentado das ideias e não pertence, muito menos é propriedade, a um sistema de ideias. Além do mais, conforme Vygotsky (2002a; 2003b), a interação social, aprendizagem e desenvolvimento são termos indissociáveis, ou seja, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Para ilustrar melhor isso, registra-se que em maio de 2017, o Prof. Francisco José realizou em parceria com o Prof. Sampaio de Técnicas Agrícolas e outros professores da escola, um estudo do meio intitulado “Sustentabilidade, impactos ambientais e atividades produtivas no Buenos Aires, Caxias-MA: Ações mitigadoras dos impactos ambientais (arborização, recolhimento de resíduos sólidos e horta escolar, compostagem e uso de produtos orgânicos, período de set. 2017 a jun. 2018), na Figura 37 a seguir é possível visualizar a participação ativa dos educandos na produção dos trabalhos sistematizadores dos aprendizados adquiridos e na socialização em sala de aula dos resultados deste trabalho e dos conhecimentos produzidos.

Figura 37 - Educandos e professores desenvolvendo ações do Estudo do Meio “Sustentabilidade, impactos ambientais e atividades produtivas no Buenos Aires, Caxias-MA: Ações mitigadoras dos impactos ambientais (arborização, recolhimento de resíduos sólidos e horta escolar, compostagem e uso de produtos orgânicos, período de set. 2017 a jun. 2018)”.



Fonte: Arquivo da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, set.2017 a jun.2018. Material organizado por SANTOS, D. B. dos (2018).

O Prof. Francisco José revelou que utiliza conscientemente, uma diversidade de abordagens teóricas-metodológicas, a exemplo do estudo do meio, para abordar temáticas ligadas ao cotidiano dos seus educandos camponeses como também na abordagem dos demais conteúdos geográficos. Um fato é válido ressaltar, que ele busca sempre conhecer, valorizar e explorar em suas aulas os saberes que seus educandos possuem previamente, conforme pôde ser visualizado em seu relato e na Figura 37. O estudo do meio como estratégia de ensino nas aulas de Geografia é relevante, pois, “[...] o processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.173), ou seja, para além da educação meramente decorativa, acrítica, o estudo do meio, permite que os educandos mediados pelos seus professores, (re) construam seus próprios conhecimentos, permitindo também a esses educandos a autonomia de pensamento e o desenvolvimento do espírito investigativo . Estas autoras explicam ainda que:

O estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade do espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina

escolar isolada pode dar conta de compreender (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 113).

Além disso, os PCN's de Geografia ressaltam as vantagens do estudo do meio também como recurso didático quando explicitam que:

O estudo do meio, como recurso didático, favorece uma participação ativa do aluno na elaboração de conhecimentos, como uma atividade construtiva que depende, ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre informações. Favorece, por outro lado, a explicitação de que o conhecimento é uma organização específica de informações, sustentado tanto na materialidade da vida concreta como a partir de teorias organizadas sobre ela. Favorece, também, a compreensão de que os documentos e as realidades não falam por si mesmos; que para lê-los é necessário formular perguntas, fazer recortes temáticos, relacioná-los a outros documentos, a outras informações e a outras realidades (BRASIL, 2000, p. 91).

Diante do exposto, ressalta-se que essa prática do Prof. Francisco José de realizar estudo do meio coaduna com as práticas docentes com base no local desenvolvidas em Guarulhos-SP por Pinheiro (2011), pois conforme este autor:

A Geografia, na sua trajetória escolar, sempre desempenhou um papel importante na formação das pessoas. [...], considera-se que os conhecimentos geográficos podem contribuir para outras modalidades de aprendizagens para além dos espaços escolares. Assim a educação geográfica aliada à educação não formal podem compor projetos que visem à construção da identidade local e à formação da cidadania.
[...].
[...] desejamos criar uma metodologia de estudo baseada em realidades locais, tendo como referência a construção de redes de ações educativas, considerando a educação formal e não formal (PINHEIRO, 2011, p. 94-95).

Desenvolver um trabalho desta natureza em escolas situadas em assentamentos rurais, pressupõe que o (a) professor (a) tenha uma postura de mediador, orientador e problematizador da aprendizagem, possibilitando ao educando, a partir de seus conhecimentos prévios e em potencialidade, possa no grupo criar situações-problema e desafios, transformando o saber do senso comum em conhecimento científico. Entretanto, quanto as estratégias metodológicas e/ou atividades utilizadas pelo Prof. Francisco José ou qualquer outro, no processo ensino-aprendizagem dos educandos camponeses, precisam neste momento de algumas ponderações e esclarecimentos, visto que:

De forma ampla, pode-se afirmar que uma estratégia refere-se à maneira geral como se irá atuar para que um ou mais objetivos possam ser atingidos. Dessa maneira, uma estratégia também encerra em si diferentes tipos de ações que permitem explorar algumas condições favoráveis a realização de uma ou mais atividades.

Para efetivar cada uma das ações necessárias, nos defrontamos também com os modos como podemos agir e fazer. Em suma, como proceder. É esse ato de agir e fazer de forma intencional e não aleatória que genericamente denominamos procedimentos (STAMPACCHIO, 2001, p. 22).

A esse respeito Torres (1995), explica que:

Ter como um dos focos das ações docentes o trabalho com estratégias e procedimentos é, também, entendê-los como parte expressiva dos conteúdos curriculares que compõem uma dada opção de organização curricular. Dessa forma, os conteúdos curriculares não devem ser reduzidos à mera noção de conteúdos programáticos que fazem parte dos planos e programas escolares, e sim como sendo o conjunto dos discursos verbais que compõem os processos de ensino e de aprendizagem (TORRES, 1995, p. 13-14).

Nesse sentido, registra-se que o Prof. Francisco José desenvolve sua prática docente a partir de atividades, procedimentos e estratégias de ensino-aprendizagem de cunho individualizantes, tendo a exposição dialogada a mais usada; sócio individualizantes, com destaque para o método solução de problemas e método de projetos; e socializantes, tendo o estudo do meio, o trabalho em grupo e o uso de jogos como os mais usados e explorados pelo professor juntamente com seus educandos com vista a produção do conhecimento geográfico de forma significativa, autônoma, não linear, numa perspectiva socioconstrutivista (HAIDT, 1995; CAVALCANTI, 2002).

Em conformidade com Haidt (1995), os procedimentos de ensino-aprendizagem individualizantes são tipificados como: a) Aula Expositiva, podendo assumir duas posições didáticas, a exposição dogmática e a exposição dialogada; b) Estudo Dirigido; c) Método Montessori; d) Centro de Interesse. Quanto aos procedimentos de ensino-aprendizagem sócio individualizantes, destacam-se: a) Método da Descoberta; b) Método Solução de Problemas; c) Métodos de Projetos; d) Unidades Didáticas; e) Movimento Freinet. E por fim, os ensino-aprendizagem socializantes são representados pelo uso de jogos; pela dramatização; pelo Trabalho em grupo; simpósios; seminários; Estudo de casos; Estudo do Meio.

Contudo, diversos são os desafios enfrentados pelos professores para desenvolverem suas práticas docentes nas escolas situadas em territórios camponeses no Brasil, no Maranhão e em Caxias-MA. Entretanto, igualmente também, inúmeras são os fatores que facilitam a prática docente, é o que revela os dados do Quadro 17 a seguir sobre os fatores que favorecem

ou que dificultam a prática docente de Geografia do Prof. Francisco José em Educação do Campo.

Quadro 16 - Fatores que favorecem ou que dificultam a prática docente de Geografia do Prof. Francisco José em Educação do Campo.

Questionamentos	Respostas
<p>Quais os fatores que favorecem a sua prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A participação ativa dos meus alunos nas aulas, ele gostam da disciplina e de mim também;</i> - <i>O domínio dos conceitos-chave da Geografia facilitam muito minhas aulas que tratam de qualquer desses assuntos.</i> - <i>O conteúdo vivo da Geografia presente no Buenos Aires, pois facilita realizar estudo do meio com os alunos na própria comunidade sem gastar recursos financeiros;</i> - <i>O apoio e incentivo do Gestor da escola, sempre presente e disponibiliza os recursos didáticos que solicitamos em tempo hábil;</i> - <i>De modo geral a própria infraestrutura física da escola favorece, muito embora precise de melhorias.</i> - <i>A parceira com os professores de Técnicas agrícolas, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Arte e Filosofia que sempre desenvolvemos projetos juntos com vistas a aulas interdisciplinares.</i>
<p>Quais os fatores que dificultam a sua prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estradas de acesso precárias, em péssimas condições de trafegabilidade, infraestrutura física da escola precisando de melhorias, livro didático e currículo urbanizado desprovido de sentido para os alunos camponeses;</i> - <i>Analfabetismo, tenho aluno em todas as turmas do 6º ao 9º ano por exemplo que não sabem ler ou que apresentam dificuldades para ler e escrever, isso dificulta demais o aprendizado dele e o meu trabalho.</i> - <i>Oscilação ou melhor falta de transporte escolar, porque o ônibus quebra, ou não tem combustível, ou atraso o pagamento dos ônibus, os alunos não vem à escola, isso prejudica o aprendizado deles, porque na escola continuo dando aula para os alunos que moram na comunidade que não utilizam o transporte escolar, por isso você já deve ter percebido que tem dias que as salas estão lotas e tem dias que metade da turma não está presente.</i> - <i>Falta de um coordenador pedagógica para nos dar assistência pedagógica e orientação acerca do nosso trabalho, pois a escola não tem, e o Diretor até se esforça, mas ele já tem atribuições demais pra dar conta.</i> - <i>Falta de formação continuada em serviço voltada para nós professores da zona rural;</i> - <i>Não domino a linguagem cartográfica, as aulas de Geografia que tenho que trabalhar com recursos cartográficos, sempre tenho dificuldade, é uma lacuna de minha formação em Geografia, são saberes que preciso consolidar ainda. É uma dupla dificuldade, por que eu tenho e meus alunos tem muito mais dificuldade em aprender cartografia escolar</i>

Fonte: Pesquisa Direta, 25 de abr. 2018.

Os relatos do Prof. Francisco José são reveladores de que ele tem plena consciência dos fatores que favorecem sua prática docente que vão desde aqueles ligados a sua zona de conforto formativa acadêmica em que domina determinados conteúdos geográficos e os abordam em sala de aula com desenvoltura e facilidades, favorecendo o aprendizado dos seus educandos, além de destacar a participação ativa e o gosto dos educandos pelas aulas de Geografia, a parceria com os outros colegas professores, a infraestrutura da escola, o apoio do Gestor, entre outros.

Quanto a fatores que dificultam o desenvolvimento de sua prática docente na Escola Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires do Município de Caxias-MA, destaca as estradas de acesso precárias, em péssimas condições de trafegabilidade, infraestrutura física da escola precisando de melhorias, livro didático e currículo urbanizado desprovido de sentido para os educandos camponeses; analfabetismo de alguns educandos, constantes interrupção do serviço de transporte escolar; falta de um coordenador pedagógico; falta de formação continuada em serviço específica para os professores da zona rural, saberes cartográficos não consolidados e as incompatibilidades entre o currículo e as práticas docentes processados nas escolas da zona rural, o cotidiano, a vida e as necessidades dos camponeses, revelados no discurso deste professor, faz todo sentido e repercute o descaso que historicamente, foi tratado o processo de escolarização da população camponesa, pois:

A prática docente no campo é um desafio devido a uma série de limitantes: influência da urbanização e o anseio por trabalhar em escolas da cidade, dificuldade de acesso à escola, necessidade do trabalho dos alunos na unidade produtiva familiar, problemas em participar de programas de aperfeiçoamento profissional. Por isso, as diretrizes da Educação do Campo podem parecer distantes ao delinearem práticas docentes como: propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida. Sem contar que primam por uma formação pedagógica apropriada à Educação do Campo. Não há dúvidas de que se estas diretrizes fossem alcançadas por todas as escolas no campo, teríamos no espaço rural, a possibilidade de ter uma organização espacial mais justa do campo a médio e longo prazo. Pois como o próprio significado indica, o professor ensinaria ao aluno a técnica, a ciência e a disciplina de se reproduzir socialmente no campo (MELO, 2012, p. 64).

Por outro lado, os relatos do Prof. Francisco José são reveladores de que ele também tem plena consciência dos fatores que favorecem sua prática docente que vão desde aqueles ligados a sua zona de conforto formativa acadêmica em que domina determinados conteúdos geográficos e os abordam em sala de aula com desenvoltura e facilidades, favorecendo o aprendizado dos seus educandos, além de destacar a participação ativa e o gosto dos educandos

pelas aulas de Geografia, a parceria com os outros colegas professores, a infraestrutura da escola, o apoio do Gestor, entre outros.

A análise desse 4º Núcleo de Significação, revelou elementos que nos ajudaram a caracterizar a prática docente desenvolvida pelo Prof. Francisco José na Escola Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires, a partir da sua vinculação a epistemologia que fundamenta a tal prática, pois baseia-se na Pedagogia Libertadora freireana e na corrente psicológica histórico-cultural vygostkyana, pois prioriza a mediação do processo de construção do conhecimento de seus educandos camponeses, com vista formar cidadãos autônomos, emancipados, críticos, reconhecendo-se como sujeitos históricos. Isto posto, o sentido, aquilo que motiva, incita a este professor a realizar sua prática docente dessa forma, é justamente, com a intenção de não negar aos seus educandos camponeses o que fora negado a ele durante o seu próprio processo de escolarização na Educação Básica.

A sua prática docente de Geografia em Educação do Campo, nesses termos, pode ser caracterizada como práxis (consciente, intencional, reflexiva e transformadora), fonte de conhecimento (a medida que ele ensina e desenvolve seu trabalho docente tem aprendido muito) e geradora de novos conhecimentos (tem possibilitado a ser investigador de sua própria prática docente). Desse modo, consideramos ser a prática docente, uma ação entendida como práxis, por ser consciente, metódica, intencional, reflexiva, fonte e geradora de novos conhecimentos e mediada socialmente, constituída e materializada nas relações sociais em que o Prof. Francisco José está intimamente imbricado.

Desse modo, o Prof. Francisco José, desenvolve sua prática docente reflexiva, a partir de atividades, procedimentos e estratégias de ensino-aprendizagem de cunho: a) individualizantes, tendo a exposição dialogada a mais usada; b) sócio individualizantes, com destaque para o método solução de problemas e método de projetos e; c) socializantes, tendo o estudo do meio, o trabalho em grupo e o uso de jogos como os mais usados e explorados pelo professor juntamente com seus educandos com vista a produção do conhecimento geográfico de forma significativa, autônoma, não linear, numa perspectiva socioconstrutivista (HAIDT, 1995; CAVALCANTI, 2002; BOLZAN, 2009; ALARCÃO, 2011).

4.2.5 O papel da escola e da prática docente de Geografia na formação dos educandos camponeses: Uma apreensão dos sentidos e significados

Teoria da [re][des]construção (SOUSA, Elson Silva, 10 de maio de 2018)¹

Se alguém já pensou
O que eu deveria ser
E o que preciso aprender
Isso não é só teoria
Isso é dominação

A realidade é bem mais do que eu consigo ver
Eu posso até descrever
Isso pode ser representação
Mas, eu me arrisco em chamar de minha produção

Se sou sujeito
A realidade que eu criei tem o meu cheiro, e o meu jeito.
E dela posso ser também o objeto
Se isso é fato é um produto que criei

Eu posso até questionar essa tal realidade curricular
Quem são seus sujeitos
Sua história
Como eu estou situado nela

Modernidade que invade as nossas almas
Vai levando as nossas crenças
Na essência, essa ciência é a razão

Hegemonia oculta no conhecimento
Quem diria?
É manipulação no seio da escola
E quem dá bola?
E o que farei
Se eu não aprender a lição?

Esta epígrafe que introduz a análise do 5º e último Núcleo de Significação desta pesquisa, explicita o entendimento de que toda prática humana é marcada por sentidos e significados atribuídos por quem a exerce e por quem sofre os efeitos de sua ação e/ou dela participa mutuamente. Pensamos cotidianamente sobre qual a razão de ser disto ou daquilo, porque fazemos isso e não aquilo, porque atuamos desta e não de outra forma.

Assim, com base em Lopes (2004), pode-se inferir que é no cotidiano dos espaços

¹ O Autor desta poesia, é caxiense, poeta, compositor, Professor de uma escola quilombola por 4 anos em Caxias-MA e hoje atua como Coordenador de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Aldeias Altas-MA, um dos interlocutores desta pesquisa e gentilmente, produziu essa poesia exclusiva para esta dissertação no final da entrevista que me concedera em 10 de maio de 2018.

escolares que as práticas docentes de Geografia e demais disciplinas se materializam, se firmam, ganham sentidos e significados novos e, essencialmente, recontextualizam, por hibridismo, os discursos sobre os documentos curriculares oficiais de Geografia, o livro didático, a heterogeneidade dos conhecimentos dos educandos e os seus próprios conhecimentos. Sob esta ótica, questionou-se ao Prof. Francisco José sobre: Qual o significado e o que move o Senhor a trabalhar e permanecer atuando como docente de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires? O que esta escola representa para o Senhor? A esse respeito, o Prof. Francisco José, revelou que:

Hoje já me identifiquei com esta escola rural e com meus alunos, aqui é o meu lugar. Continuar contribuindo junto com o corpo docente da escola na formação dos nossos alunos a serem cidadãos de bem, não só mediando a produção do conhecimento geográfico, mas também aprendendo com eles. Essa escola representa muito pra mim, porque foi aqui que eu iniciei minha carreira docente a 3 anos atrás, lugar que vem contribuindo e sendo muito importante para que a cada ano que passa eu me torne um profissional melhor e mais identificado com o PA Buenos Aires. Procuo contribuir o máximo na minha prática docente para que as aulas sejam de fácil entendimento e voltadas para a realidade do dia – dia dos alunos. A Escola Apolônio Facundes de Sousa que temos hoje, é uma escola como todas as outras, com dificuldades, com desafios, mas com profissionais que se doam a cada dia buscando sempre o melhor para a escola. A escola que a gente quer é uma com estrutura melhor pra que a gente possa desenvolver nosso trabalho com mais qualidade (Fonte: Pesquisa Direta, 6 de março de 2018).

Os relatos do Prof. Francisco José, enfatizam o seu sentimento de orgulho, de pertencimento e de importância por fazer parte do quadro de professores da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, percebe-se que no campo do discurso, este professor externa seu sentimento de gratidão e de carinho por esta escola, devido a forma como fora acolhido e contribuído para que gradativamente fosse se desenvolvendo profissionalmente e, ao mesmo tempo, ele incorpora o discurso de referência de professores comprometidos com a melhoria da qualidade do aprendizado dos educandos camponeses para evidenciar o fato de pertencer ao quadro de docentes desta escola. Contudo, evidenciou em seu discurso que também a escola do PA Buenos Aires, onde trabalha apresenta as mesmas dificuldades e problemas das demais escolas polos da zona rural de Caxias-MA, entretanto, os profissionais desta escola lutam para que as condições de trabalho e de infraestrutura melhorem para que possam garantir o direito de aprender dos seus educandos.

A esse respeito, comungamos do entendimento de Souza (2008), pois ao abordar sobre o contexto em que o papel da escola do campo vem sendo desempenhado na

contemporaneidade, explica que as escolas do campo, também, têm sua existência material constituída pela presença dos movimentos sociais que reivindicam, muito antes da implementação dessas políticas, escola pública de qualidade, permanência das escolas no campo, conteúdos escolares que valorizem a cultura dos sujeitos do campo, a educação do campo precisa ser pensada a partir da inserção do campo nos conteúdos escolares e do reconhecimento dos sujeitos históricos do campo, cursos de formação continuada para os professores que atuam nessas escolas. Por outro lado, devemos compreender que construir uma escola do campo:

[...] significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...] se assim o for, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais que a terra (CALDART, 2002, p. 35).

Movido por isso, buscou-se ao longo desta pesquisa, saber do Prof. Francisco José: Qual o sentido e significado que o Senhor professor atribui à sua prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA? Considerando o processo ensino-aprendizagem de seus educandos camponeses e sua trajetória docente nesta escola, o Prof. Francisco José, de imediato posicionou, timidamente, sobre essa questão ao revelar que:

Minha prática tem trazido para os meus alunos uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem de Geografia, pois muitos alunos tendem a evadir da escola por falta de motivação e aulas que não expressam sua realidade e que em nada lhes acrescentam, por isso em minhas aulas priorizo dar voz aos meus alunos, desenvolvo aulas, atividades e trabalhos com eles e não para eles, pois entendo que nós construímos nosso conhecimento, mas sobretudo, aprendemos muito mais na interação com o outro, e que a razão do meu saber e de minha prática docente é pra me aproximar cada vez mais dos alunos com vista facilitar o aprendizado deles e não me distanciar deles. Contudo, reconheço que falta um projeto político pedagógico da nossa escola que incorpore o projeto de vida, de trabalho, organização coletiva, cultura, que alie estudo e trabalho dos alunos e de suas famílias que são tecidos no assentamento e demais povoados (Fonte: Pesquisa Direta, 6 de maio de 2018).

Essa fala do Prof. Francisco José, nos remete a pensar que a aprendizagem humana e,

no caso específico dos seus educandos camponeses, é decorrente de processos de interação e de movimentos dinâmicos vividos coletivamente, em uma atitude dialógica, reflexiva, lúdica e prazerosa, em que se torna imperioso ao professor trabalhar muito bem atividades que favoreçam a construção e melhoria do autoconceito, de autoestima pelos alunos e entre os demais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois isso terão reflexos positivos na qualidade da aprendizagem dos educandos, visto que aprender é um processo de mão dupla e conseqüentemente, na melhoria do rendimento escolar dos alunos.

Ainda, em sua fala, o Prof. Francisco José destaca que tem buscado uma nova perspectiva de ensinar Geografia, trabalha com seus educandos, não leva nada pronto, ao ponto que aplica atividades que favorecem a interação e a construção colaborativa do conhecimento geográfico e, o faz dessa maneira, porque segundo ele “[...] *a razão do meu saber e de minha prática docente é pra me aproximar cada vez mais dos alunos com vista facilitar o aprendizado deles e não me distanciar deles*” (Fonte: Pesquisa Direta, 6 de maio de 2018). Entretanto, reconhece que “[...] *falta um projeto político pedagógico da nossa escola que incorpore o projeto de vida, de trabalho, organização coletiva, cultura, que alie estudo e trabalho dos alunos e de suas famílias que são tecidos no assentamento e demais povoados*” (Fonte: Pesquisa Direta, 6 de maio de 2018).

Em um dado momento da entrevista, um silêncio toma conta do Prof. Francisco José como se voltasse no tempo em seus pensamentos. Ao ser solicitado para que explicasse melhor sua fala anterior, quando em um dos trechos de sua entrevista, visivelmente, emocionado, o Prof. Francisco José, explicitou de forma contundente que trabalhar como docente de Geografia, responsável pelo aprendizado dos educandos camponeses da U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, pois para ele:

Ser professor de Geografia no campo, significa e representa um desafio pois, atuar como educador no campo com estradas de acesso precárias, em péssimas condições de trafegabilidade, infraestrutura física da escola precisando de melhorias, livro didático e currículo urbanizado desprovido de sentido para os alunos camponeses, não é fácil, mas, por outro lado, tenho um compromisso político pedagógico com os povos do campo e é um prazer contribuir com o aprendizado e para melhorar a qualidade de vida dos meus alunos camponeses através da educação e das minhas aulas de Geografia. Isso não tem preço e nunca será um ato humilhante ou sacrifício alto demais que não possa ser feito com total profissionalismo e dedicação, pois não posso negar aos outros e principalmente aos meus alunos camponeses, aquilo que me foi negado ao longo do meu processo de escolarização na educação básica e no próprio ensino superior, visto que me foi possibilitado o acesso ao conhecimento em dose homeopática (Fonte: Pesquisa Direta, 6 de maio de 2018).

Esses relatos do Prof. Francisco José, revelam que pra ele a sua prática docente não tem apenas o sentido, o significado ou a função de meramente transmitir conhecimentos, ao contrário, para além da mediação do processo de construção do conhecimento de seus educandos, forma seres humanos, cidadãos autônomos, emancipados, críticos e que sobretudo, aprendem juntos e mutuamente crescem e desenvolvem suas habilidades e competências de forma colaborativa e, que se reconhecem como sujeitos históricos.

Destes relatos, pode-se ainda inferir que o sentido e o significado atribuídos pelo Prof. Francisco José à sua prática docente, residem em seu compromisso político pedagógico em garantir o direito de aprender com qualidade de seus educandos camponeses. Por isso, o discurso deste professor, demonstra também, que ele reflete sobre o cotidiano da escola em que trabalha e principalmente, sobre sua própria prática docente de Geografia no contexto do Assentamento Buenos Aires, o que prova que ele e os demais colegas de trabalho, não estão alheios aos problemas enfrentados pela escola e pelos seus profissionais para que todos possam efetivamente cumprir com sua função social: ensinar com qualidade os educandos, entretanto, registra-se que:

Muitas vezes os geógrafos têm deixado de refletir sobre a escola. Cada escola é como um grande barco. Certamente, enquanto barco, se parece com outros barcos, mas nunca é exatamente igual, pois tem a sua particularidade resguardada pelas diferenças da sua tripulação.

Neste barco, estão pessoas que objetivam chegar a algum lugar. Podemos, então, afirmar que todos perseguem os mesmos objetivos finais? Mas, por que esquecemos do barco e cuidamos apenas do nosso pedaço? (SILVA, 2004, p. 34).

A esse respeito, a análise do discurso do Prof. Francisco Jose de Geografia, nos permitiu pensar na desnaturalização da noção de educação voltada para os camponeses como precária, paupérrima, improvisada, compensatória, predatória pra migrar do campo para cidade, sem qualidade, pois em seu discurso percebeu-se que seu trabalho docente não é espontaneísta, utilitarista e alienante, mas é entendido como práxis, por ser consciente, reflexivo, intencional e emancipador, visto que ele busca desenvolver sua prática docente da melhor forma possível com as condições que a escola lhe oferece, pois se evolve com a vida escolar e com a comunidade onde a escola está inserida, quando em um trecho da entrevista diz que:

[...] sou professor de Geografia não de uma sala de aula, eu sou professor da escola, por isso busco viver o dia a dia escolar, participar dos projetos e das atividades desenvolvidas pela escola e participar do cotidiano do assentamento Buenos Aires, pois esta escola não se limita as suas quatro

paredes e não está dentro de uma bolha, ela faz parte do Buenos Aires, e na realidade, **a escola somos nós, os professores, funcionários, gestor, educandos e os pais dos educandos e moradores** (Fonte: Pesquisa Direta, 6 de maio de 2018).

Destarte que percebeu-se nas observações das aulas e nos relatos do Prof. Francisco José que são inúmeras as contribuições da sua prática docente de Geografia e da escola como um todo, para o fortalecimento e valorização da identidade territorial dos educandos camponeses, pois, ele tem plena clareza e trabalha no sentido de que “A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 1998, p. 158). Em dos trechos de sua entrevista, o Prof. Francisco José refirma exatamente isso, quando diz que:

Nas aulas ministradas por mim procuro resgatar a identidade dos alunos com o lugar onde moram, mostrando a importância do campo. Além do mais a Geografia ao trabalhar com os conceitos-chave de lugar, paisagem, espaço, território e região, acaba por nos possibilitar enquanto professor fazer uma abordagem dos conteúdos geográficos que seja mais próxima da realidade dos alunos e que valorize a intersubjetividade, desperte o sentimento de pertencimento e no nosso caso específico, busco fazer com o que meus alunos se reconheçam e se valorizem como camponeses, positivando este termo, pois historicamente é carregado de negatividade, como sendo um lugar atrasado etc. (Fonte: Pesquisa Direta, 6 de maio de 2018).

Essa prática docente de Geografia do Prof. Francisco José converge para o mesmo entendimento defendido por Callai (2011), quando evidencia que:

[...]. A Geografia ensinada na escola tem uma história e a sua complexidade advém exatamente daí. Pois a Geografia escolar se constitui como um componente do currículo na educação básica, e seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento a um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual (CALLAI, 2011, p. 15).

Logo, para entendermos a construção da identidade, não podemos esquecer as categorias espaço e tempo. Ao passo que “[...] podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes” (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Desse modo, as reflexões do Prof. Francisco José sobre a sua atuação em sala de aula, os debates, os diálogos e as teorias psicológicas, pedagógicas e geográficas estudadas por ele e

utilizadas em sua prática docente, o ajudam, a conhecer os fatores que interferem na aprendizagem de seus educandos e no seu próprio desempenho profissional docente. Ao serem considerados, provocam mudanças significativas no diálogo entre o ensino e a aprendizagem e repercutem de maneira positiva no ambiente escolar, na comunidade e na família, pois os envolvidos passam a atribuir sentido ao que fazem e ao que aprendem, isso é o que tem acontecido com o Prof. Francisco José no exercício da sua prática docente.

De igual modo, pode-se inferir que os sentidos e significados atribuídos à Escola Apolônio Facundes de Sousa e à sua prática docente de Geografia desenvolvida no Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA, são produzidos pelo Prof. Francisco, nas reflexões, nas respostas, na busca de sua ação, na tentativa de fazer o seu trabalho bem feito, na sua experiência e vivência cotidiana na e fora da escola, estando intimamente vinculados a sua própria história de vida, ao seu processo de escolarização na educação básica e no ensino superior, a sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano construída historicamente pelo Prof. Francisco e que norteiam todo o seu trabalho docente.

Daí ele priorizar em sua prática, procedimentos e atividades que favorecem a aprendizagem significativa, a autonomia, a emancipação, a participação ativa, a formação integral e cidadã de seus educandos, tudo isso aliado ao seu compromisso político pedagógico com o aprendizado de seus educandos camponeses, pois como ele mesmo fez que fez questão de demarcar ao longo desta pesquisa que *“[...] não posso negar aos meus educandos aquilo que foi me negado ao longo de minha formação escolar e acadêmica, o direito de aprender com qualidade, de ter aulas que faça sentido e tenha significado para mim e para os educandos, e como a Geografia tem um potencial enorme para ser trabalhada nessa perspectiva, cabe a nós professores explorarmos esse potencial”* (Pesquisa Direta, 30 de maio de 2018).

Dessa forma, todas essas vivências, experiências e os saberes cotidianos dos educandos camponeses, podem e devem ser apropriados e explorados pela escola e pelo professor de Geografia em suas aulas com vista a uma aprendizagem significativa e ao fortalecimento e valorização da identidade camponesa de seus educandos, a exemplo do que vem fazendo o Prof. Francisco em sua prática docente de Geografia em Educação do Campo.

Essa forma do Prof. Francisco José de dar sentido e significado e desenvolver sua prática docente, buscando ressignificá-la cotidianamente, coaduna com o que defende Freire (1999, p. 28), quando esclarece que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Nesse processo, a escola do campo, tem um papel extremamente relevante a desempenhar, contudo, deve-se esclarecer que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (CALDART, 2003, p. 66).

Os sentidos e significados atribuídos à escola U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa e, principalmente, a sua própria prática docente de Geografia desenvolvida cotidianamente no Assentamento Buenos Aires constituem-se em fatores ou indicativos que explicam as motivações para o Prof. Francisco José permanecer atuando como docente nesta escola, coadunam com o entendimento do papel da escola do campo, ora explicitado por Caldart (2003).

Isso porque, podemos inferir que o prof. Francisco José, ao longo de seus relatos percebemos que ele lembra constantemente que o seu trabalho docente, mais precisamente, a sua prática docente é vital para qualquer sociedade, particularmente, para a população camponesa do Assentamento Buenos Aires, ou seja, que seu trabalho tem feito a diferença na vida dos seus educandos camponeses, no cotidiano escolar e no assentamento como um todo, bem como pode e deve fazer diferença em qualquer lugar e contexto (significado do trabalho), independentemente de sua remuneração.

Em outros termos, em se tratando do significado do trabalho docente ou da prática docente, propriamente dita, isso implica, saber que o seu trabalho é útil e importante, esse trabalho pode e deve fazer a diferença independente da função exercida. Contudo, em se tratando da prática docente, ganha uma responsabilidade maior, devido ao compromisso político pedagógico do professor de Geografia com a qualidade do aprendizado dos seus educandos camponeses.

Nesse aspecto, esse professor, é consciente de sua responsabilidade e da própria escola Apolônio Facundes de Sousa, na formação humana integral dos seus educandos e na construção de uma sociedade brasileira, maranhense e caxiense mais justa, igualitária, com mais educação e desenvolvimento em todas suas dimensões. Entretanto, deve-se esclarecer que a prática docente, tem significados diferentes para cada professor, já que todos nós somos seres sociohistóricos únicos e com personalidades únicas.

Portanto, as dimensões pessoais e profissionais do Prof. Francisco José enquanto sujeito sociohistórico e cultural, não são dicotômicas, pelo contrário, são indissociáveis, isso porque “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. [...]” (NÓVOA, 2009, p. 212), o que reforça a necessidade de um trabalho sobre si, através da autorreflexão e autoanálise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “É sempre importante retomar, sem perder a possibilidade de acolher o novo”.

~~FIM~~

INICIO

Tudo tem o seu tempo, espaço e momento para acontecer. Eis que é chegado o momento em que apresentamos em curto espaço-tempo, as considerações finais da presente pesquisa, destacando pontos relevantes e questionamentos que julgamos pertinentes para futuros estudos, pois “*É sempre importante retomar, sem perder a possibilidade de acolher o novo*” (Autor desconhecido).

Analisando o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia em Educação do Campo do Prof. Francisco José desenvolvida no contexto do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias -MA, pudemos, inicialmente, nos aproximar ainda mais dessa modalidade de ensino da Educação Básica por um viés diferente do abordado pelos estudos acerca do processo de escolarização da população camponesa. A abordagem desta temática nos permitiu uma desnaturalização da noção de educação voltada para os camponeses como precária, paupérrima, improvisada, compensatória, predatória pra migrar do campo para cidade, sem qualidade.

Pela discussão travada sobre Educação do Campo no cenário educacional brasileiro e maranhense, percebeu-se que novos desafios estão postos para a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino, exigindo conseqüentemente novas posturas dos gestores públicos municipal, estadual e federal e dos profissionais que nela trabalham, a atuação dentre outros profissionais, do professor de Geografia e do Coordenador Pedagógico nas unidades escolares polos situadas na zona rural dos municipais brasileiros e maranhenses como por exemplo, em assentamentos rurais, comunidades quilombolas, entre outros, com vista a efetivação da garantia dos direitos de aprendizagem dos educandos camponeses.

Do ponto de vista da estrutura física, indiscutivelmente, que as escolas da zona rural dos municípios maranhenses contemplados até o momento com o Programa Escola Digna melhoram consideravelmente, entretanto, essas escolas continuam apresentando as mesmas contradições: são escolas construídas no campo, mas não são escolas do e no campo; o currículo e as práticas pedagógicas e docentes permanecem urbanizadas, ou seja, são desenvolvidas na

contramão do que preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), o que estabelecem as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), o que asseguram o PNE (BRASIL, 2014) e o PEE (MA, 2014) e o que defende os movimentos sociais, dentre eles, o Movimento Por Uma Educação do e no Campo.

Isto posto, implica dizer que, se observarmos atentamente à dinâmica cotidiana materializada nos estabelecimentos escolares que funcionam no contexto da Educação do Campo perceberemos que, nos últimos anos, algo tem ocorrido com o tratamento dado ao processo de escolarização da população camponesa atendidos nesta modalidade de ensino. Estão presentes atitudes de cobrança de formação específica inerente às necessidades formativas do educador do campo, de novas posturas, de adequação a um novo perfil profissional, de trabalhar colocando o educando camponês como centro do processo educativo, de saber que na Educação do Campo as dimensões da educação informal, não-formal e formal devem ser exploradas, pois os saberes e experiências dos educandos e dos povos do campo devem ser apropriados e explorados dentro e fora do ambiente escolar e também perceberemos os avanços alcançados na melhoria da infraestrutura física das escolas, mas também muitos ainda são os desafios a serem superados, como erradicação das escolas multisseriadas e as que funcionam em condições precárias; melhoria das condições de trabalho dos professores de Geografia e das demais disciplinas e de aprendizagem dos educandos camponeses; construção e funcionamento efetivamente de escolas do campo e não de escola no campo, pois o que se tem demasiadamente são escolas construídas no campo, funcionando alheio a realidade camponesa, aos princípios norteadores de práticas em Educação do Campo, operacionalizando um currículo escolar urbanizado; a superação da prefeiturização e das ingerências políticas no âmbito da Educação do Campo; o cumprimento na íntegra o que preconizam as Diretrizes Operacionais Curriculares Nacionais para as escolas do campo (BRASIL, 2002); a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e outros documentos que dão sentido e base legal a Educação do Campo.

Essa mudança ou modificação no perfil dos gestores públicos da Educação, dos educadores (a) e nas práticas docentes desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo para acontecer precisa da efetiva participação, mobilização e vigilância dos movimentos sociais, principalmente daqueles vinculados aos territórios camponeses, aos trabalhadores (as) rurais e agricultores (as) familiares; de investimentos na formação inicial e continuada em serviço desses profissionais, e nesta última a presença efetiva do Coordenador Pedagógico nas escolas

polo da zona rural dos municípios brasileiros e maranhenses é extremamente necessária, pois, o estudo revelou que os professores, da maioria, das escolas polos da zona rural de Caxias-MA, são desprovidos da assistência pedagógica desse profissional nas escolas onde atuam, isso porque o Coordenador Pedagógico pode contribuir e muito, pois, uma das formas mais eficazes de atuação do coordenador pedagógico no âmbito educacional é o papel de formador, e no âmbito da Educação do Campo esta premissa não é diferente, pois, ao exercer o papel de formador, o Coordenador Pedagógico pode realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com a equipe de docentes e demais profissionais da escola, investindo na formação continuada do professor na própria escola, estimulando-o a perceber que as propostas transformadoras resultantes do processo de formação continuada fazem parte do projeto da escola, estabelecendo uma parceria de trabalho com o professor que possibilite a tomada de decisões por parte desses atores capazes de garantir o alcance de metas em comum, bem como a efetividade para alcançá-las. Como isso pode acontecer? Compartilhando experiências no pensar, no refletir e no agir com o professor, o que cria possibilidades efetivas de aprenderem juntos, de complementarem o olhar, de alinharem as perspectivas de atuação com os educandos camponeses na perspectivas da superação da fragmentação do conhecimento, com vista se aproximar muito mais das reais necessidades formativas, curriculares, pedagógicas e institucionais que a Educação do Campo vem demandando.

De igual modo, pensar e refletir sobre o sentido e o significado da própria prática docente remete o professor de Geografia que atua no contexto da Educação do Campo, a buscar algo que vai além de adaptar a sua prática a esta ou aquela tendência pedagógica, psicológica, sociológica, filosófica, geográfica ou meramente se adaptar às mudanças políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e culturais, pois o seu intento é a ressignificação da prática docente; ele deve considerar e passar pelo clivo da peneira essas tendências; adequar essas mudanças e as demandas de sua prática docente juntamente com os seus educandos camponeses e com os outros professores com quem trabalha na escola onde atua, inserindo-as no contexto da escola onde exerce a docência, movido pela intencionalidade consciente do tipo de educando camponês que pretende-se formar: sujeitos autônomos, emancipados, cidadãos, críticos, proativos e reflexivos ou sujeitos alienados, dependentes, acríticos e acomodados. Cada uma dessas escolhas implicará na forma do professor desenvolver sua prática docente: trabalhar com os educandos (construir juntos, o educando constrói o conhecimento mediado pelo professor) ou trabalhar para os educandos (trazer tudo pronto, só para o educando reproduzir ou executar).

Registra-se ainda que no tocante ao debruçar um olhar geográfico sobre os desafios e avanços da Educação do Campo ofertada na Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA,

construiu-se o entendimento de que no município de Caxias-MA, o rural e o urbano encontram-se na escola, destacou-se a forma de polarização, organização, estrutura e funcionamento das escolas construídas no campo e como o ensino de Geografia vem sendo ensinado aos educandos camponeses caxienses; revelou-se também que as duas escolas municipais Cristino Gonçalves e Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires são fenômenos geográficos, pois são conquistas indissociáveis da luta pela terra e por Educação do Campo, travadas desde a década de 1970 pelas famílias que hoje são assentadas neste Projeto de Assentamento (PA). A realidade empírica mostrou ainda que a Escola Municipal Apolônio Facundes de Sousa influencia na organização socioespacial do PA Buenos Aires e que o território desta unidade escolar extrapola os limites do assentamento onde está construída e funciona, pois seu território estende e materializa-se em todos os povoados que residem os educandos camponeses que estudam nesta escola, visivelmente desenhado pela rota do transporte escolar, conforme ao longo deste trabalho fora descrito e discutido.

Ademais, esta pesquisa possibilitou que a partir das entrevistas e das observações realizadas no âmbito da escola U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa, pudéssemos simplesmente caracterizá-la como uma escola “rural” polo ou uma escola “no campo”, e não obrigatoriamente uma escola do campo. Isso se dá pela própria constituição e cultura organizacional desta escola, que é administrada pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias/SEMECT, desprovida de qualquer influência direta de movimentos sociais, como a Associação do PA Buenos Aires. Contudo, em hipótese alguma, desconsidera-se, pelo contrário, a realidade empírica, mostrou que há uma representatividade ainda que pequena do Gestor escolar Prof. M junto as discussões que valoriza a cultura camponesa e as especificidades dos educandos atendidos, inclusive está articulando com as famílias assentadas e comunidade escolar, a finalização da elaboração do Projeto Político Pedagógico, o PPP da escola.

Quanto aos demais objetivos específicos desta pesquisa voltados para atender o objetivo geral que tratou de analisar o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA, foram todos alcançados, pois os dados extraídos da entrevista concedida pelo Prof. Francisco José a este pesquisador, dão conta de que muito embora seja um jovem professor recém formado e com apenas 3 anos de experiência docente, demonstram que ele tem consciência do seu papel docente, das suas limitações e potencialidades, que se permite refletir sobre o seu fazer pedagógico, buscando ressignificá-lo, visto que ficou evidenciado em sua fala, a preocupação que ele tem com a qualidade do seu trabalho e do aprendizado de seus educandos camponeses,

reconhece e valoriza os seus saberes prévios, busca trabalhar os conteúdos geográficos, a partir do lugar de vivência dos educandos e, se coloca na condição de aprendiz.

Além disso, os sentidos e significados atribuídos à escola U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa e, principalmente, a sua própria prática docente de Geografia desenvolvida cotidianamente no Assentamento Buenos Aires, constituem-se em fatores ou indicativos que explicam as motivações para o Prof. Francisco José permanecer atuando como docente nesta escola e a desenvolver sua prática docente reflexiva, a partir de atividades, procedimentos e estratégias de ensino-aprendizagem de cunho: a) individualizantes, tendo a exposição dialogada a mais usada; b) sócio individualizantes, com destaque para o método solução de problemas e método de projetos e; c) socializantes, tendo o estudo do meio, o trabalho em grupo e o uso de jogos como os mais usados e explorados pelo professor juntamente com seus educandos com vista a produção do conhecimento geográfico de forma significativa, autônoma, não linear, numa perspectiva socioconstrutivista (HAIDT, 1995; CAVALCANTI, 2002; BOLZAN, 2009; ALARCÃO, 2011).

Isto posto, nos permitiu inferir com base nos relatos e nas observações das aulas do professor investigado que a epistemologia que fundamenta a sua prática docente está embasada na teoria da Pedagogia Libertadora freireana e na corrente psicológica histórico-cultural vygostkyana. Nessa direção, a prática docente de Geografia investigada está centrada numa racionalidade comunicativa ou dialógica reflexiva, o que possibilita a ressignificação dos saberes e da prática tanto do docente quanto dos discentes. Em se tratando das outras práticas docentes desenvolvidas não somente na Geografia, mas também nas outras disciplinas e processadas nas escolas do campo Brasil à fora, algumas questões inquietaram este pesquisador quando da análise e discussão dos dados: qual será a epistemologia que também subjaz as práticas docentes de Geografia e de outras disciplinas desenvolvidas no contexto da Educação do Campo? Qual a metodologia adotada? Que saberes geográficos são considerados importantes pelos professores para serem ensinados e apreendidos em escolas do campo? Que saberes são consolidados e quais ainda precisam ser consolidados pelos professores de Geografia em suas práticas docentes em Educação?

Por outro lado, o Prof. Francisco José revelou que embora não tenha formação continuada específica voltada para os professores das escolas polos da zona rural do município de Caxias-MA ofertada pela SEMECT, mesmo assim, ele tem buscado se apropriar e aplicar em suas aulas os princípios norteadores de práticas docentes em Educação do Campo, bem como o que preconizam as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e, dentro das suas possibilidades e condições de trabalho que dispõe.

Para tanto, na abordagem dos conteúdos geográficos, utiliza conscientemente, uma diversidade de abordagens teóricas-metodológicas, a exemplo do estudo do meio, para abordar temáticas ligadas ao cotidiano dos seus educandos camponeses como também na abordagem dos demais conteúdos geográficos. Um fato é válido ressaltar, que ele busca sempre conhecer, valorizar e explorar em suas aulas os saberes que seus educandos possuem previamente.

Isso ficou muito claro, se deve ao fato de que pra o Prof. Francisco José a escola e à sua prática docente não têm apenas o sentido, o significado ou a função de meramente transmitir conhecimentos, ao contrário, para além da mediação do processo de construção do conhecimento de seus educandos, de formar seres humanos, cidadãos autônomos, emancipados, críticos e que sobretudo, aprendem juntos e mutuamente crescem e desenvolvem suas habilidades e competências de forma colaborativa e, que se reconhecem como sujeitos sócio-históricos.

Ademais, percebeu-se que a unidade entre o significado e o sentido atribuído ao papel da escola e à sua prática docente de Geografia em Educação do Campo pelo Prof. Francisco José, contribui para que o seu trabalho docente configure-se como sendo reflexivo, consciente, intencional, emancipador e transformador, fortalecendo assim, a razão de ser da atividade docente, socialmente construída e favorecendo o aprendizado dos educandos camponeses do PA Buenos Aires e de outros povoados circunvizinhos atendidos pela U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa.

Isso porque, no caso específico do Prof. Francisco José, o significado da sua prática docente (práxis) é formado pela finalidade da ação ou do ato de ensinar, em outros termos, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado por meio das estratégias ou operações realizadas conscientemente por ele diante das condições reais e objetivas que dispõe na condução ou mediação do processo de construção ou apropriação do conhecimento geográfico pelos seus educandos camponeses na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa. Levando em consideração este significado da prática docente atribuído pelo Prof. Francisco José, ao longo da pesquisa fomos percebendo que o sentido, o que motivava, o incitava este professor a realizar sua prática docente da forma que vinha desenvolvendo, era e é justamente, com a intenção de não negar aos seus educandos camponeses o que fora negado a ele durante o seu próprio processo de escolarização na Educação Básica, por isso faz de tudo para garantir o direito de aprender de seus educandos.

Além do mais, em se tratando da prática docente, ganha uma responsabilidade maior, devido ao compromisso político pedagógico do professor de Geografia com a qualidade do aprendizado dos seus educandos camponeses. Nesse aspecto, esse professor, é consciente de

sua responsabilidade e da própria escola Apolônio Facundes de Sousa, na formação humana integral dos seus educandos e na construção de uma sociedade brasileira, maranhense e caxiense mais justa, igualitária, com mais educação e desenvolvimento em todas suas dimensões. Entretanto, deve-se esclarecer que a prática docente, tem significados diferentes para cada professor, já que todos nós somos seres sociohistóricos únicos e com personalidades únicas.

Contudo, os desafios, os problemas estruturais e as incompatibilidades entre o currículo (instâncias de poder, identidade e saber) e as práticas docentes processados nas escolas da zona rural, o cotidiano, a vida e as necessidades dos camponeses, revelados no discurso deste professor, faz todo sentido e repercute o descaso que historicamente, foi tratado o processo de escolarização da população camponesa.

Portanto, é relevante esclarecer que neste momento, pela exiguidade do tempo, reconheço que não fazemos um estudo tão minucioso sobre o papel da escola e da prática docente de Geografia em Educação do Campo, logo não esgotaremos as discussões acerca dessa temática, sendo necessários futuros estudos pra aprofundamento ou abordagem sob outra perspectiva. Tomamos sim, os conceitos de prática docente, Geografia Escolar, Educação do Campo, assentamento rural e escola, a partir de estudos de teóricos que são autoridades nesses respectivos assuntos, com base nesse referencial teórico buscamos analisar e discutir os dados empíricos colhidos ao longo desta pesquisa com vista responder ao problema científico, as questões norteadoras e aos objetivos propostos neste trabalho, sem jamais perder de vista que o ponto de partida de análise desses dados, sempre foi a apreensão dos significados e sentidos atribuídos pelo interlocutor desta pesquisa acerca do objeto investigado. Por isso mesmo, podemos afirmar que a Educação do Campo e a Geografia Escolar apresentam relevância social, pois, entre outras contribuições, priorizam a formação humana integral e cidadã dos educandos camponeses.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.
- _____. A pesquisa em psicologia sóciohistórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001, p.129-140. Disponível em: <http://www.academia.edu/14968451/Psicologia_s%C3%B3cio-hist%C3%B3rica_uma_perspectiva_cr%C3%ADtica_em_psicologia>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- _____.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2013, vol.94, n.236, p.299-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- _____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, 2006, p. 222-246. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época).
- ALBUQUERQUE, Antônio José B. **Memórias de Caxias**: cada rua, sua história. Maranhão: Câmara Municipal de Caxias, 1992.
- ALMEIDA, Antônio Escobar de; BARRETO, Eldo Moreira; BRAGA, Izabela Christiana; XAVIER, Luiz Adílio Alves; PAZETTI, Marcionei. Educação, escola, movimentos sociais e comunidade. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (Orgs.). **Teoria e prática da Educação do Campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008, p.156-173 (NEAD Experiências). Disponível em: <http://nead.mda.gov.br/download.php?../experiencias/teoria_e_pratica_da_educacao_do_campo.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2018.
- ALVES, Flamarion Dutra. Considerações sobre métodos e técnicas em Geografia Humana. **DIALOGUS**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, 2008.
- ALVES, Wellington Galvão; MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. O ensino de Geografia nas Escolas do Campo: reflexões e propostas. Sobral: **Revista da casa da geografia de Sobral**, 2008. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/74>>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, 2001, n.113, p. 51-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel. **A Educação básica e o Movimento Social do Campo**. Por uma educação básica do campo: a educação Básica e o movimento social do Campo. v. 2, Brasília, 1999.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação Pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso 10 ago. 2018.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARRADAS, Cleane de Jesus Costa. **Educação do Campo: Formação Continuada de Professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**. Tuabaté-SP: Universidade de Taubaté, 2013, 198f. Dissertação (mestrado). Disponível em: <http://www.btdt.unitau.br/tesdesimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2014-10-23T091631Z-553/Publico/Cleane%20de%20Jesus%20Costa%20Barradas_seg.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BEAUD, Michel. **A Arte da Tese: Como elaborar trabalhos de Pós-Graduação, mestrado e doutorado**. Tradução: Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo**. São Paulo: FDE, 1993. (Ed. Ideias, n. 20)

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**, da relatora Edla de Araújo Lira Soares favorável a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Processo 23001000 3929/2001-55. Aprovado em 4 de dezembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural**. Brasília: INCRA/MDA, 2004.

_____. **Lei nº 10.709**, de 31 de julho de 2003. Acrescenta incisos aos arts 10 e 11 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Programas de Transporte do Escolar**. 4. ed. atual. Brasília: MEC, FNDE, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério das Cidades. Departamento Nacional de Trânsito (Denatran). Transporte Escolar: acesso à educação e inclusão social. Brasília: MEC/DENATRAN, 2007.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: DP&A, 2000.

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

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária: avaliação de ações no Maranhão**. Rio de Janeiro: MDA/INCRA/IPEA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7416/1/RP_II%20Pesquisa%20nacional_2016.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Superintendência Regional do Maranhão – SR 12. **Chamada pública para seleção de entidades visando a prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural para projetos de assentamento de reforma agrária sob a jurisdição do INCRA/MA: Projeto Básico nº 01/2013**. São Luís: INCRA/SR 12, 2013. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/media/ater/ma/projeto_basico__cgamada_ater_sr_12_2013.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável - Território Cocais**. São Luís: MDA/SDT, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. 5ª à 8ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUARQUE, C. S. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CALDART Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v. 3, 2 ed. Brasília: UnB, 2001.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Curitiba: **Cadernos Temáticos: Educação do Campo SEED/PR**, 2005, p. 19-30.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 147-58.

_____. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

_____. **Educação do Campo**. Setor de Educação MST. (Exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo), projeto UnB/Itterra, no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008a.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Molina, M. Castagna, MDA, MEC, Brasília, 2010.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

_____. Elementos para construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos da Educação do Campo**. Curitiba-PR: SEED, 2005.

_____. Os sujeitos da Educação do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 4. Brasília: UnB, 2002.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009, p.148-158.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008b.

_____. A Escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo->

2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação do campo. In: DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16 p, 133-152. 1º semestre/2001. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/353/335>>. Acesso em 10 fev. 2017.

_____. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

_____. Em busca de fazer a Educação Geográfica. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí-RS: Unijui, 2011, p. 14-33. (Coleção Ciências Sociais).

_____. **Geografia um certo espaço, uma certa aprendizagem**. 1995. 280f. (Tese de Doutorado) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRS, 1998.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Geografia no contexto da educação do campo: construindo conhecimento geográfico com os movimentos camponeses, Maringá, **Revista Percursos** (UEM), v. 3, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/view/13847>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **O ensino da Geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. Aquidauana/MS: UFMS, 2008, 462 f. (Dissertação Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/geografia/disserta_agraria.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CARMO, Eraldo Souza do. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no Município de Breves no Arquipélago do Marajó**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2693> Acesso 28 de març.2018.

CARNEIRO, Rúbia Mariano. **Síndrome de Burnout**: um desafio para o trabalho do docente universitário. Anápolis-SP: UniEvangélica, 2010. Dissertação Mestrado em Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.unievangelica.edu.br/files/images/curso/mestrado.mstma/2011/r%C3%BAbia%20mariano%20-%20s%C3%ADndrome%20de%20bournout.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CASTRO, Heloisa Vitória de; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Saberes da cultura camponesa: os sujeitos da Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita nas “trilhas da investigação”. In: MARAFON, Glaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo;

PÊSSOA, Vera Lúcia Salazar. **Pesquisa Qualitativa em Geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 223-240.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRS, 1998.

_____. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Espaço Geográfico Escola e os seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí-RS: Unijui, 2011. p.60-98. (Coleção Ciências Sociais).

_____. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____.; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____.; ROSSATO, Maíra Suertegaray. **Ensino da Geografia**: caminhos e encantos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CATANI, Denise Bárbara et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago, 2005, p.185-2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. A formação crítica do profissional em Geografia: elementos para o debate. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002, p.101-120.

_____. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional**: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

_____. **Ensino de Geografia e diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Geografia Escolar e Procedimentos de Ensino numa Perspectiva Socioconstrutivista. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002, p. 71-100.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Jovens Escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí-RS: Unijui, 2011, p. 34-59. (Coleção Ciências Sociais).

_____. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, São Paulo, p. 125-145, jan./jul. 1999. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/377/359>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

CAXIAS MARANHÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação/PME (2015-2025)**. Caxias-MA: SEMEDUC, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

COSTA, C. M. **Modernidade e atraso na educação pública maranhense: uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979)**. São Luís, 2008. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br/curso/monopdf2007.2/8.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

COSTELLA, Roselane Z. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER Nestor André; COSTELLA Roselane Zordan. (Orgs.). **Movimentos do ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 29-40.

_____. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 177-189.

COUTINHO, Milson. **Caxias das Aldeias Altas: subsídios para sua história**. 2. ed. São Luís: Caxias: Prefeitura de Caxias, 2005.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/13.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CUNHA, M.; MACHADO, C.. Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo: desafios na construção do paradigma da Educação do Campo. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 9627-9639. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2104_2210.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara-SP: JM Editora, 1998.

DANTAS, Vanessa Amorim; BAUER, Carlos. **O ensino público maranhense em tempos de ditadura civil-militar**. 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/eixo3.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação continua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, Newron. **Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas-SP: Autores Associados, 1993.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda. **A região no ensino de Geografia**: fundamentos da prática professoral. Tese de Doutorado, Fortaleza, UFC/ Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3336/1/2007_Tese_AMEvangelista.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo do construtivo e da psicologia vigotskiana**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

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

_____. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al.. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

_____.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5)

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Conzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009b, p.134-145.

_____. Educação do campo e território. In: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério. **Introdução à Educação do Campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009a, p. 51-71.

_____. **Entrando nos territórios do Território**. NERA/UNESP/2008. Disponível em: <www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2005.

_____. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p.

27-39.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2005.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. Tradução de Octanny S. da Mata; Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. Disponível em: <<https://soife.files.wordpress.com/2009/06/paul-feyerabend-contr-o-metodo.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Nas trilhas e tramas de uma escola pública: abordagem fenomenológica de um relato de experiência**. São Paulo: PUC, 1996. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos)

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/105640/104329>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUCKI, Irene Teresinha. **Alfabetização de adultos: relatos de uma experiência construtivista**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 2005.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma interpretação das culturas. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122511/mod_resource/content/0/Leituras/Geertz01.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GEORGE, Pierre. **Os métodos da geografia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A construção de conhecimentos e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luíza B. **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 70-90.

GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediações, 2014, p. 21-30.

GÓMEZ, I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade** – uma Aproximação Histórico-cultural. São Paulo: Ed. Thomson, 2003.

GROSSI, Miriam. **Trabalho de campo e subjetividade.** Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1992.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 5-23.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da Teoria da Atividade para a Formação Continuada de Professores de Geografia. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.113-136.

GUIMARÃES, Iara V. Questões sobre a formação de professores de geografia. In: RABELO, Kamila S. P.; BUENO Míriam A. (Orgs.). **Currículo políticas públicas e ensino de Geografia.** Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2015.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste.** Niterói: EdUFF, 1997.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso geral de didática.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

HELLER, Agnes. **Teoria de los Sentimientos.** Barcelona: Ed. Fontana, 1986.

Hammes, Care Cristiane; Forster, Mari Margarete; Chaigar, Vânia Alves Martins. Formação de Professores, Integração Curricular e a Geografia: o lugar escola como espaço de acontecimento. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediações, 2014, p.123-147.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1992.

HYMAN, Ronald T. **Ways of teaching.** 2. ed. Philadelphia/New York/Toronto: J. B. Lippincott Company, 1974.

IASI, Mauro Luís. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

IMBERNÓN. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.**

São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS/IMESC. **Indicadores socioeconômicos do Estado do Maranhão e a questão dos 30 municípios com menor IDHM**. São Luís: IMESC, 2015.

_____. **Indicadores Ambientais do Estado do Maranhão**. São Luís: IMESC, 2009.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRS, 1998.

_____. **Desafios e utopias no ensino da Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2003 (reimpressão).

_____. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENER, Renita (Orgs.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

_____. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariosvaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 221-230.

_____. Práticas geográficas para ler e pensar o mundo, convergentes e descobrindo a si mesmo. In: REGO, Nelson et al. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Docência e fundamentos da educação: didática e tecnologia I**. Ilhéus-BA: UAB/UESC, 2010.

LARROSA, J. L. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; Skliar, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Apontamentos sobre pedagogia crítico-social e socioconstrutivismo**. Goiânia: Mimeo, 1995.

LOPES, Claudivan Sanches. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (Orgs.). **Formação e docência em Geografia: Narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 21-40.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões

teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, dez. 2007. Belo Horizonte: FAE/UFMG. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. Introdução. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (Orgs.). **Teoria e prática da Educação do Campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p.18-25 (NEAD Experiências). Disponível em: <http://nead.mda.gov.br/download.php?../experiencias/teoria_e_pratica_da_educacao_do_campo.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2018.

MAESTRI, Mário. **A aldeia ausente: índios, caboclos, cativos, moradores e imigrantes na formação da classe camponesa brasileira**. Reforma Agrária em dados, 2004. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20campesinato%20no%20Brasil%20-%20M%C3%A1rio%20Maestri%20-%202004.pdf>>. Acesso em; 2 fev. 2017.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARAFON, Glaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PÊSSOA, Vera Lúcia Salazar. **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, 542 p.

MARANHÃO. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Universidade Federal do Maranhão. **II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária no Estado do Maranhão**. São Luís: Maranhão/Incra/UFMA/MST/ASSEMA, 2005.

_____. **Plano Estadual de Educação/PEE**. São Luís: SEDUC/MA, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas/Gestão Escolar**. São Luís: SEDUC/MA, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/05/apostila-final-produc%CC%A7a%CC%83o.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Orientações básicas das modalidades e diversidades educacionais para os profissionais da Rede Estadual de Ensino**. São Luís: SEDUC/MA, 2010.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. Movimentos Sociais Conflitos Fundiários e Políticas Públicas: Algumas observações. In: **Anais da Conferência Internacional sobre Acesso à Terra**, Bonn: Alemanha, março de 2001.

MELO, Gilberto Fraga de. **Práticas e saberes docentes em discussão (2010)**. Governo de Cuiabá-MT. Disponível em: <<http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/praticas%20docentes.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MELO, Silas Nogueira de. **Uma leitura geográfica da Educação no Campo**: o caso da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP. Rio Claro-SP: UNESP/IGCE, 2012, 151f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/geoget/acervo/teses/Uma%20Leitura%20Geografica%20Silas.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2000.

_____. Ciência, técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MIRANDA, Alina Silva Sousa de; RODRIGUES, Ubiratane de Moraes. **Gestão Educacional do Campo**: um olhar panorâmico sobre a realidade do Maranhão. São Luís: UemaNet, 2010.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de; MORAIS, Juliana Lopes Lelis de. **Relação entre a Educação do Campo e Ensino de Geografia e suas contribuições para o fortalecimento do território camponês**. XVII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS “A construção do Brasil: Geografia, Ação Política e Democracia” de 24 a 30 de julho de 2016/ São Luís-MA, Universidade Federal do Maranhão/UFMA, ISBN 978-85-99907-07-8. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467643545_ARQUIVO_TrabalhoCompleto-EduardoHMdeMoraes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. 2. ed. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. A escola camponesa na alternância e o ensino de Geografia. DOI: 10.4215/RM2013.1228.0012. **Mercator** – Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, v. 12, n. 27, p. 171-187, jan./abr. 2013. Disponível em: <www.mercator.ufc.br>. Acesso em: 3 maio 2017.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. Educação do Campo: a gestão de recursos materiais e a qualidade do ensino. In: OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes; CANDEIAS, Cezar Nonato Bezerra; MOURA, Esmeralda; CANDEIAS, Evelyne Wagna Lucena Lima; OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. **Educação do Campo**. São Luís: UemaNet, 2010, p. 73-124.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Agricultura camponesa no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo

Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino da Geografia?**. 4. ed. São Paulo: PINSKI, 1994, p. 135-144.

OLIVEIRA, José Humberto. Programa Territórios da Cidadania: uma estratégia de desenvolvimento territorial e garantia de direitos sociais voltados para as regiões de maior fragilidade socioeconômica. **Anais do XIII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Buenos Aires, 2008.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio:** proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília/São Paulo: MEC/SETEC/Moderna/Fundação Santillana, 2012.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto/Portugal: Porto editora, 2000.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo:** o caso do município de São Gabriel/RS. Santa Maria-RS: UFSM, 2015, p.161. Dissertação Mestrado em Geografia. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Práticas Educativas com Base Local: estudo sobre o Bairro dos Pimenta em Guarulhos-SP. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica:** reflexão e prática. Ijuí-RS: Unijui, 2011, p.75-98. (Coleção Ciências Sociais).

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PONTUSCHKA, Níbia Nacib. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999a, p.112-125.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Reformas no mundo da Educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 11-19.

_____. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra livre**. São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/365/347>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____.; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002, 292p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS MARANHÃO. Câmara Municipal de Vereadores de Caxias-MA. **Lei nº 1.366 de 22 de outubro de 1997**, institui a Disciplina Agricultura Familiar e Desenvolvimento Local ou Noções Básicas de Técnicas Agropecuárias na grade curricular das escolas públicas municipais da zona rural de Caxias-MA. Caxias-MA: Prefeitura/Câmara de Vereadores, 1997.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em Geografia. In: MARAFON, Glaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PÊSSOA, Vera Lúcia Salazar. **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 23-36.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente da educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES, Valéria da Rocha Lopes. **A educação do campo no contexto histórico-político do PRONERA no Maranhão: limites e desafios**. São Luís: UFMA, 2014. (Dissertação Mestrado). Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/89>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

RUA, João. et al. **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

ROSSI, Rafael. Materialismo Histórico Dialético e Educação do Campo. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.8, n.2, p. 249-270, 2014. ISSN: 1982-3878, João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boa Ventura. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Josafá Ribeiro dos. **A questão agrária no Piauí e as políticas de sustentabilidade para os assentamentos rurais: a experiência do assentamento quilombo em Altos/José de Freitas-PI**. Teresina: PRODEMA/UFPI/TROPEN, 2007. 151 f. (Dissertação Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí (PRODEMA/UFPI/TROPEN)). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=143420>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010, 67 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzman; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Gracinda; ALONSO, Myrtes

(Orgs.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2003, p. 19-33.

SILVA, Ana Cristina da. **O pensamento geográfico brasileiro na travessia do Século XX para o XXI: O território na trama das significações imaginárias**. Presidente Prudente-SP: UNESP. 2010, p.492. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/10/ana.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SILVA, Cristiane Rocha; HOELLER, Silvana Cássia. Princípios norteadores das práticas pedagógicas em Educação do Campo. In: REIS, Ana Christina Duarte Reis et al. (Orgs.). **Educação do campo**. São Luís: UemaNet, 2010, p.13-30.

SILVA, José de Ribamar Sá. **Do cenário e da necessidade de uma Educação do Campo no Maranhão**. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís: Eudfma, 2008. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/do-cenario-e-da-necessidade-de-uma-educacao-do-campo-no-maranhao.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SILVA, Onildo Araújo da. **Geografia: metodologia e técnicas de ensino**. Feira de Santana/BA: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004

SILVA, Silvia Mara da; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A importância das interações sociais na educação infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem. In: **I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPPPR**, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a15Silva03.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SILVA, Werton Francisco Nobre. Mapa do Brasil destacando o Maranhão e o município de Caxias. [Maranhão], 2018. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**, 2015. 12 mapas: 5846 x 4133 cm. Escala 1:80.000

SOJA, Edward. **Geografia pós-modernas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

SOUZA, Angela Fagna Gomes de. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. In: MARAFON, Glaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PÊSSOA, Vera Lúcia Salazar. **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 55-68.

SOUZA, Candice Vidal e. **A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro**. Goiânia: Editora UFG, 1997.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do campo pratica pedagógica**. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale/Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – ESAP. (Monografia de curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História). Umarama-PR. 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/monografiareis.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2017.

SOUZA, Maria A. de. Movimentos sociais, educação do campo e pesquisa. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Pesquisa em Educação e Inserção Social**. ANPED SUL, Itajaí: UNIVALI, 2008a. v. 1, p. 1-12. Mimeografado.

_____. Para compreender a educação do campo. In: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação**. João Pessoa/PB, 2008b, v. 1, p. 1-15. Mimeografado.

SPOSITO, Eliseu Sevério. **Geografia e Filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STAMPACCHIO, Léo. **Praticando a interdisciplinaridade na escola fundamental e média**. São Paulo: COGEAE/PUC, 2001.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre epistemologia da Geografia. In: **Cadernos Geográficos**. Publicação do Departamento de Geociências – CFH/UFSC. Florianópolis, n. 12, maio 2005. Disponível em: <<http://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Prefácio. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí-RS: Unijui, 2011. p.11-13. (Coleção Ciências Sociais).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

_____.; LESSARD, Claude (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VALVERDE, Orlando. Metodologia da Geografia Agrária. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 1-16, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11777/6892>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1992.

_____. Ensinar: Uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2006, p.13-33.

VESENTINI, José William. Ensino da Geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

WIZNIEWSKY, Carmem R. F. A contribuição da geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, Kelma S. de et.al. (Orgs.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: UFC, 2010, p. 27-38.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE
ASSINADO PELO PROFESSOR DE GEOGRAFIA FRANCISCO JOSÉ
INTERLOCUTOR DA PESQUISA DA U.I.M. APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA
DO PA BUENOS AIRES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ nacionalidade brasileira,
idade _____ anos, estado civil _____, profissão
_____/local de
Trabalho _____ endereço residencial
_____, Nº _____ Bairro
_____ cidade de

Caxias-MA, RG nº _____ SSP/_____, estou sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **Prática docente de Geografia em Educação do Campo no Assentamento Buenos Aires do Município de Caxias-MA.** A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O motivo que nos leva a estudar e buscar respostas para o problema de pesquisa “**Qual o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA?**” Tal investigação, se justifica, por entender que no contexto da Educação do Campo, o ensino de Geografia, assume uma configuração imprescindível para auxiliar no processo de leitura, compreensão e interpretação da realidade, pois tem como um de seus objetivos, o resgate, o entendimento e a construção/consolidação da identidade dos povos do campo, possibilitando as comunidades uma melhor compreensão do lugar e da realidade em que vivem. Isso implica necessariamente em se pensar e oportunizar uma formação de professores de Geografia e de outras disciplinas que atuam em escolas no/do campo com vista o desenvolvimento de prática docente emancipatórias à luz dos princípios norteadores de práticas pedagógicas em Educação do Campo e dos princípios organizadores do trabalho pedagógico em escolas do campo. O objetivo geral desse projeto é analisar o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA. Com objetivos específicos: a) verificar como o professor que não é da Educação do Campo, se percebe enquanto docente de Geografia, o que o move a trabalhar e permanecer atuando na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA; b) Caracterizar a prática docente de Geografia desenvolvida na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA e, c) identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento da prática do professor de Geografia em Educação do Campo na escola deste assentamento, bem como o sentido e o significado atribuído por ele à sua prática docente. O (s) procedimento(s) de coleta de material de dados serão da seguinte forma: Pesquisa bibliográfica e documental; aplicação de questionários contendo perguntas abertas e fechadas ao professor de Geografia, também será realizada entrevista semiestruturada, a qual será gravada com gravador digital de voz com o professor de Geografia, com o Gestor escolar, com a coordenadora do Setor de Educação do Campo da SEMECT sobre a problemática investigada com vista a alcançar os objetivos propostos.

RISCOS E BENEFÍCIOS: Os riscos que eu poderei sofrer com realização desta pesquisa e/ou que podem acontecer no início eu ficar tímido ou constrangido, haja vista que estarei sendo observado durante minhas aulas de Geografia que ministro na escola do PA Buenos Aires e relatando sobre o meu trabalho, mas caso isso aconteça, o pesquisador me garantiu que me deixará a vontade e até mesmo se for caso poderá se retirar da sala e retornar

outro ‘dia até eu me senti seguro (a). Por outro lado, os resultados desta pesquisa poderão trazer alguns benefícios para o meu trabalho, para a escola e para o assentamento onde está situada a escola pesquisada, pois poderá apontar caminhos para melhoria do ensino ofertado aos (as) filhos (as) das famílias assentadas, pois será entregue a mim, a equipe gestora da escola e a associação do assentamento o produto final desta pesquisa (uma cópia em CD da dissertação após defesa e aprovação pela banca examinadora) para que todos os profissionais da escola e os assentados tomem conhecimento do que será revelado após o desenvolvimento desta pesquisa. Entretanto, mesmo eu não tendo benefícios diretos em participar desta pesquisa, indiretamente eu estarei contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Eu serei esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sou livre para recusar-se a participar, retirar meu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A minha participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a minha identidade com padrões profissionais de sigilo. Os dados observados durante a estadia do pesquisador neste assentamento sobre nossa intimidade e privacidade em nossos lares permanecerão confidenciais. Eu não serei identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra ficará comigo.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A minha participação nesta pesquisa não me acarretará custos e não receberei nenhum tipo de remuneração financeira, pois minha participação é livre, espontânea e voluntária.

Eu fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O pesquisador Denílson Barbosa dos Santos certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador Denílson Barbosa dos Santos no telefone (99) 99903-9611; (99) 98177-3621 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga, Pró Reitoria de Pesquisa – PROPESQ, Teresina-PI, telefone: (86) 3237-2332; **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br. Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da já referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa e autoriza publicação dos dados fornecidos na dissertação que será produzida. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Caxias (MA), ____ de _____ de 2017.

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura da Testemunha	Data
------	--------------------------	------

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
FRANCISCO JOSÉ INTERLOCUTOR DA PESQUISA DA U.I.M. APOLÔNIO
FACUNDES DE SOUSA DO PA BUENOS AIRES**



**Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras
Programa de Pós-graduação em
Geografia – PPGGEO
Mestrado em Geografia**



**Trabalho de Conclusão de Curso/Dissertação
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos
Orientando: Denílson Barbosa dos Santos**

QUESTIONÁRIO

Prezado professor,

Este instrumento de pesquisa integra estudos desenvolvidos pelo Mestrando Denílson Barbosa dos Santos para fins de elaboração de Dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Piauí/UFPI/PPGGEO. A pesquisa tem por objetivo geral analisar o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA. Como objetivos específicos: a) verificar como o professor que não é da Educação do Campo, se percebe enquanto docente de Geografia, o que o move a trabalhar e permanecer atuando na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA; b) Caracterizar a prática docente de Geografia desenvolvida na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA e, c) identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento da prática do professor de Geografia em Educação do Campo na escola deste assentamento, bem como o sentido e o significado atribuído por ele à sua prática docente. As perguntas listadas abaixo servirão somente para fins de pesquisa. Em nenhum momento suas respostas serão julgadas como certas ou erradas. Desde já me comprometo em devolver ao (a) Senhor (a) e a esta Instituição os resultados finais dessa pesquisa, entregando-lhe uma cópia em CD da versão final dissertação produzida, apresentada a banca examinadora e aprovada. Portanto, para o êxito desse trabalho necessito de sua valiosa colaboração respondendo às questões abaixo.

Desde já, agradeço.

ATENÇÃO: NÃO HÁ NECESSIDADE DE SE IDENTIFICAR

Questionário N° ____ Data: ____/____/____

Campo de Pesquisa: _____

Pesquisador: Denílson Barbosa dos Santos

✓ **Perfil do professor interlocutor da pesquisa**

A) Interlocutor pesquisado (opcional):

B) Instituição (s) pesquisada (s)/local de trabalho:

C) Graduação, instituição e ano:

D) Gênero: M () F () Idade:

E) Profissão ou função/cargo: _____

F) Tempo geral de exercício docente: ____3 anos____

G) Tempo de docente como professor de Geografia na escola pesquisada: _____

H) Vínculo empregatício como professor da rede pública municipal de ensino de Caxias-MA:

() contratado () concursado

I) Carga horária: () 20 h/a () 40 h/a

J) Especialização em: _____

K) Mestrado em: _____ Instituição: _____

L) Reside na zona urbana ou na zona rural? _____. A distância de sua residência até a escola ou instituição onde trabalha é de quantos quilômetros? _____

2. Que horas o Senhor sai de casa e chega ao assentamento Buenos Aires para atuar como professor de Geografia?

3. Qual o nome fictício que o senhor gostaria de ser denominado neste trabalho visando preservar sua identidade? Justifique sua escolha.

4. Quais os dias que o Senhor ministra aulas de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa?

5. Quais os povoados de origem dos seus educandos?

6. Comente sobre os encontros de formação continuada ofertados pela SEMECT viltados para atender as necessidades formativas específicas dos professores das escolas da zona rural do município de Caxias-MA.

7. Escreva um texto demonstrando quando e como foi seu primeiro ano de atuação como professor desta escola situada no Assentamento Buenos Aires, 1º distrito do município de Caxias-MA. Em outros termos revele quando e como o Senhor se tornou professor de Geografia nesta escola camponesa? Quais foram as suas primeiras impressões? Quais as

dificuldades enfrentadas e como o Senhor superou tais dificuldades? E como o Senhor se via lá no início e como se vê hoje como professor de uma escola camponesa, situada em um assentamento rural? Para escrever esse texto, o Senhor pode recorrer aos seus textos ou a suas anotações/documentos, as suas memórias e registro fotográfico. (Obs.: para enriquecer o Senhor pode anexar cópias de atividades planejadas pelo Senhor e realizadas sob sua orientação pelos seus educandos, fotos, etc.).

8. Escreva um texto demonstrando como acontece o envolvimento da Geografia Escolar e a Educação do Campo na fase de planejamento e execução de sua prática docente voltada para garantir o direito de aprender dos educandos camponeses do Assentamento Buenos Aires. Que dificuldades teve e o que fez para superá-las? O que o Senhor sabia no início sobre como é ensinar educandos de escolas do campo e principalmente de um assentamento rural como este em que atua como docente? Conhecia as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e fazia uso delas para desenvolver sua prática docente? Justifique-se. (Obs.: para enriquecer o Senhor pode anexar cópias de atividades planejadas pelo Senhor e realizadas sob sua orientação pelos seus educandos, fotos etc.).
9. Escreva um texto descrevendo de que maneira as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo vêm sendo contempladas em sua prática docente enquanto professor de Geografia desta escola do Assentamento Buenos da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA e como isso tem se refletido no aprendizado dos seus educandos camponeses. (Obs.: para enriquecer o Senhor pode ilustrar seu texto com desenhos e anexar cópias de atividades planejadas pelo Senhor e realizadas sob sua orientação pelos seus educandos, fotos etc.).

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA FRANCISCO JOSÉ INTERLOCUTOR DA PESQUISA DA U.I.M. APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA DO PA BUENOS AIRES



**Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras
Programa de Pós-graduação em
Geografia – PPGGEO
Mestrado em Geografia**



Trabalho de Conclusão de Curso/Dissertação
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos
Orientando: Denílson Barbosa dos Santos

Prezado professor,

Este instrumento de pesquisa integra estudos desenvolvidos pelo Mestrando Denílson Barbosa dos Santos para fins de elaboração de Dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Piauí/UFPI/PPGGEO. A pesquisa tem por objetivo geral analisar o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA.

Para tanto conversaremos num primeiro momento sobre suas percepções construídas enquanto professor de Geografia acerca de sua formação acadêmica e continuada, sobre seu trabalho em início de carreira, sobre seus saberes construídos antes, durante e após o exercício da docência, sobre como o Senhor se percebe enquanto professor de uma escola situada em um assentamento rural, o que lhe move a trabalhar e permanecer atuando como docente de Geografia na Escola Apolônio Facundes do Assentamento Buenos Aires, entre outros aspectos pertinentes. Contudo, o Senhor terá toda liberdade para discorrer livremente a sua maneira sobre as questões ou temas abordados.

Entrevista N° ____ **Data:** ____/____/____ **horário:** _____

Campo de Pesquisa: _____

Pesquisador: Denílson Barbosa dos Santos

✓ **Percepções do Professor de Geografia Interlocutor da Pesquisa”**

1. Você se identifica com o lugar onde ensina (escola de um assentamento rural)? Por quê?
2. Quando e como o Senhor se tornou professor de Geografia desta escola camponesa?

3. O senhor gosta de trabalhar como professor de Geografia nesta escola do Assentamento Buenos Aires ou se pudesse escolher estaria atuando em uma escola na sede do município de Caxias-MA (Zona urbana)? Justifique sua resposta?
4. O que move o Senhor a trabalhar e permanecer atuando como docente de Geografia na Escola Apolônio Facundes do P.A. Buenos Aires? Por que?
5. E como o Senhor se vê (se percebe) como professor de Geografia de uma escola situada em um assentamento rural?
6. O que a Escola Apolônio Facundes do P.A. Buenos Aires representa para o Senhor? Por que?
7. Como o Senhor se vê na Escola Apolônio Facundes do P.A. Buenos Aires, ambiente do seu trabalho docente? Por que?
8. Que saberes o Senhor possuía antes de se tornar professor de Geografia desta escola situada no PA Buenos Aires?
9. Considerando todo o seu percurso formativo ao longo da sua graduação em Geografia Licenciatura Plena do CESC/UEMA, é possível afirmar que a formação obtida pelo senhor neste curso lhe preparou para desenvolver seu trabalho docente em escolas do campo? Por que? (Em caso negativo, justifique-se e explique o que Senhor fez para suprir ou superar essas lacunas formativas?) Ou Senhor teve que aprender ser professor de Geografia no exercício profissional da docência? Justifique-se
10. Que saberes passou a ter após esses três anos atuando na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires, como professor de Geografia?
11. De que forma esses saberes lhe ajudaram a desenvolver sua prática docente, com vista a garantir o direito de aprender dos seus educandos camponeses?
12. Qual o significado e o que move o Senhor a trabalhar e permanecer atuando como docente de Geografia na Escola Apolônio Facundes de Sousa do Assentamento Buenos Aires?

Professor neste segundo momento da entrevista, vamos tratar sobre o sentido e significado que o Senhor atribui à sua prática docente, sobre suas concepções teóricas norteadoras de sua prática docente, as estratégias de ensino adotadas, fatores que facilitam ou dificultam seu trabalho docente, assimilação e aplicação dos princípios da Educação do Campo em sua prática docente, contribuição das aulas de Geografia na formação dos seus educandos camponeses enquanto seres humanos e cidadãos, entre outros aspectos relevantes.

13. Qual sua concepção de Educação do Campo?
14. O senhor conhece e aplica em sua prática docente o que preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? Comente a esse respeito.
15. Qual sua concepção de Geografia Escolar? E qual sua importância na formação humana e cidadã de seus educandos camponeses? Por que?
16. Qual sua concepção de ensino-aprendizagem, de ensinar e aprender? E para o Senhor o que significa ensinar em uma escola situada em um assentamento rural?
17. Como são ensinados pelo Senhor, os conteúdos geográficos na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do PA Buenos Aires? Quais as estratégias metodológicas e/ou atividades mais

utilizadas pelo Senhor em sua prática docente de Geografia, com vista garantir o direito de aprender dos seus educandos camponeses?

18. Quais os fatores que favorecem a sua prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA?
19. Quais os fatores que dificultam a sua prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na U.I.M. Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA?
20. Qual o sentido e significado que o Senhor professor atribui à sua prática docente de Geografia em Educação do Campo desenvolvida na Unidade Integrada Municipal Apolônio Facundes de Sousa do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA.

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO
FRANCISCO JOSÉ INTERLOCUTOR DA PESQUISA DA U.I.M. APOLÔNIO
FACUNDES DE SOUSA DO PA BUENOS AIRES**

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM SALA DE AULA			
CAMPOS DE OBSERVAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE
1. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA. O PROFESSOR CONHECE			
1.1. No planejamento das aulas, os objetivos estão presentes e de acordo com as orientações curriculares?			
1.2. Verificando-se os cadernos dos educandos, é possível se constatar coerência entre planejamento, orientações e atividades de sala de aula?			
2. A RELAÇÃO DOS EDUCANDOS CAMPONESES COM O PROFESSOR E AS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS, SÃO DETERMINADAS, EM PARTE, A PARTIR DO QUE E COMO LHE É SOLICITADAS			
2.1. O professor contextualiza a disciplina que está trabalhando com as ações do cotidiano?			
2.2. Ao início de cada atividade o professor é claro ao apresentá-la aos educandos camponeses? Explica os objetivos esperados? Orienta os educandos como poderão realizar da melhor forma possível?			
2.3. Ao final, analisa a atividade e explica os principais problemas verificados e como poderiam ser resolvidos? Estimula os educandos camponeses a discutirem a atividade e a realizar a avaliação do que acharam da mesma?			
2.4. Participam das atividades propostas? Demonstram-se integrados com o professor e com os demais colegas?			
2.5. Demonstra respeito e afeto aos educandos camponeses?			
3. PARA QUE TODOS POSSAM APRENDER, A SALA DE AULA NÃO PODE SER UM ESPAÇO DE INTIMIDAÇÃO DOS EDUCANDOS CAMPONESES.			
3.1. O professor estimula os educandos camponeses a levantarem hipóteses, a perguntar quando não entenderam, a questionarem quando não concorda.			
3.2. O professor estabelece diálogo, lança questões para os educandos e os incentiva a se manifestarem, criando um clima que impede que os próprios educandos criem situações que intimidem aqueles que ainda não sabem, mas pedem explicações.			
4. O PROFESSOR UTILIZA ALGUM RECURSO QUE LHE POSSIBILITE CONHECER O QUE OS EDUCANDOS CAMPONESES JÁ SABEM SOBRE O CONTEÚDO A SER ENSINADO?			
4.1. O professor organiza sua rotina, adequando a ao tempo de aula?			
4.2. O professor realiza atividade que lhe permite diagnosticar o que já sabem os educandos camponeses: prova de avaliação, estabelece diálogo com os educandos camponeses sobre os conteúdos a serem trabalhados?			
4.3. Realiza intervenções pedagógicas para atender às necessidades específicas dos educandos camponeses?			
4.4. Usa recursos didáticos diversos para enriquecer sua prática docente?			
Anotações pertinentes a temática abordada e aos aspectos observados na aula do dia:			
Data e assinatura do Pesquisador/observador:			

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO À COORDENADORA E DEMAIS
PROFISSIONAIS DA ASSESSORIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E
QUILOMBOLA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE CAXIAS/ AMECAMPQ/SEMECT**

Prezado (a),

Este instrumento de pesquisa integra estudos desenvolvidos pelo Mestrando Denílson Barbosa dos Santos para fins de elaboração de Dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Piauí/UFPI/PPGGEO. A pesquisa tem por objetivo geral analisar o papel da Escola Apolônio Facundes de Sousa e da prática docente de Geografia no Assentamentos Buenos Aires do Município de Caxias-MA. Como objetivos específicos: a) verificar como o professor que não é da Educação do Campo, se percebe enquanto docente de Geografia, o que o move a trabalhar e permanecer atuando na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA; b) Caracterizar a prática docente de Geografia desenvolvida na escola do Assentamento Buenos Aires em Caxias-MA e, c) identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento da prática do professor de Geografia em Educação do Campo na escola deste assentamento, bem como o sentido e o significado atribuído por ele à sua prática docente. As perguntas listadas abaixo servirão somente para fins de pesquisa. Em nenhum momento suas respostas serão julgadas como certas ou erradas. Desde já me comprometo em devolver ao (a) Senhor (a) e a esta Instituição os resultados finais dessa pesquisa, entregando-lhe uma cópia em CD da versão final dissertação produzida, apresentada a banca examinadora e aprovada. Portanto, para o êxito desse trabalho necessito de sua valiosa colaboração respondendo às questões abaixo.

Desde já, agradeço.

ATENÇÃO: NÃO HÁ NECESSIDADE DE SE IDENTIFICAR

Questionário N° ___ **Data:** ___/___/___

Campo de Pesquisa: _____

Pesquisador: Denílson Barbosa dos Santos

1) - **Identificação/Perfil do Professor Pesquisado:**

A) Interlocutor (a) pesquisado (a)(opcional):

- B) Instituição (s) pesquisada (s)/local de trabalho:
- C) Graduação, instituição e ano:
- D) Gênero: M () F () Idade:
- E) Profissão ou função/cargo:
- F) Tempo geral de exercício dessa profissão; função/cargo:
- G) Vínculo empregatício como professor da rede pública municipal de ensino de Caxias-MA: () contratado () concursado
- H) Carga horária: () 20 h/a () 40 h/a
- I) Especialização em:
- J) Mestrado em: _____ Instituição: _____

- 2) Qual o nome fictício que a senhora o senhor gostaria de ser denominada (o) neste trabalho visando preservar sua identidade? Justifique sua escolha

R:

Os dados que serão coletados junto ao Setor de Educação do Campo da SEMECT serão sobre:

- 3) O número de escolas do campo que funcionam da educação infantil, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental?

CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	EI AO 5º ANO	EI AO 9º ANO	1º AO 5º ANO	1º AO 9º ANO	6º AO 9º ANO

- 4) Quantitativos de alunos matriculados por escola no ano letivo de 2017 (ensino regular, EJA e educação inclusiva), povoados de origem, rota do transporte escolar?
- 5) Quantitativos de professores por disciplina, carga horária e vínculo empregatício (efetivo ou contratado), número de professores (citar disciplina) que residem no campo e são professores do campo do 6º o 9º ano e número de professores que residem na zona urbana de Caxias e exerce à docência em escola do campo?
- 6) Se existe formação continuada voltada especificamente para os professores da Educação do Campo, como acontece esta formação?
- 7) Como está organizado o calendário escolar das escolas do campo? se as escolas do campo têm construído seus PPP's,?
- 8) A forma de gestão, organização e funcionamento da Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA?
- 9) Quais os desafios e avanços da Educação do Campo vivenciados nas escolas públicas municipais de Caxias?
- 10) Como você descreve a estrutura administrativa das escolas camponesas (zona rural) da rede municipal de ensino de Caxias-MA?

- 11) Como você descreve a estrutura pedagógica das escolas camponesas (zona rural) da rede municipal de ensino de Caxias-MA? (Quadros de professores, formação, vínculo empregatício: contratado ou efetivo, se moram na zona rural ou na zona urbana), se a escola tem o PPP? Se está contemplado o que preconiza as Diretrizes Operacionais nacionais para escolas básicas do Campo? Números de turmas por ano/série ou se são multisseriadas? Se o calendário escolar e o livro didático é o mesmo da zona urbana? Isso facilita ou atrapalha o trabalho realizado pela escola do campo? Justifique-se.
- 12) Quantas escolas municipais ao todo existem construídas e funcionando na zona rural de Caxias? Quantas atendem educação infantil? quantas atendem do 1º ao 5º ano? quantas do 6º ano ao 9º ano? em quais assentamentos rurais funcionam escolas do campo? E em quais comunidades quilombolas funcionam escolas?
- 13) Em percentual, quantos por cento dos professores da educação do campo são: efetivos? _____ e contratados? _____
- 14) Em quantas escolas realmente funcionam de fato como escolas do campo? Ou só existem escolas construídas no campo em Caxias? Alguma funcionou ou funciona a pedagogia da alternância? Quais e em que localidades?
- 15) Como você avalia as práticas docente desenvolvidas pelos professores nas escolas do campo em Caxias-MA? Justifique-se.
- 16) Qual a sua opinião sobre a forma como o município de Caxias trata a questão da escolarização das pessoas que vivem na zona rural, nos povoados, assentamentos e comunidades quilombolas?
- 17) Na sua opinião, o Conselho Municipal de Educação de Caxias tem atuado de forma eficaz na discussão e na efetivação das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e no cumprimento das metas do PME pertinentes a escolarização da população camponesa de Caxias-MA? Justifique-se.
- 18) Enumere em ordem de importância as maiores deficiências ou desafios do município de Caxias em relação à Educação do Campo ofertado a população camponesa.
 - () A ineficiência dos programas e/ou modalidades de ensino que a escola oferece ou o excesso e a diversidade de alunos na sala
 - () A falta de recursos para as escolas ou a falta de fiscalização deles
 - () A falta de materiais didáticos e equipamentos para o professor (quando não é a falta deste, é a falta de preparo dele para atender a realidade)
 - () A péssima infraestrutura das escolas da zona rural que impossibilitam a aprendizagem
 - () A evasão escolar relacionada ao período de trabalho no campo ou por condições financeiras/alimentares dos alunos, a falta do transporte escolar ou problemas com este, para o deslocamento dos alunos à escola
 - () Não há deficiência no município de Caxias-MA
 - () outras deficiências: _____
- 19) Como você percebe a aplicação de recursos destinados à Educação do Campo no município de Caxias-MA?
- 20) Enumere, em sua opinião, as maiores dificuldades para a aplicação correta dos recursos destinados às escolas do campo no município de Caxias-MA?

- 21) Quais os avanços obtidos pelo município de Caxias-MA em relação à Educação do Campo ofertado a população camponesa?
- 22) Por que muitos educandos camponeses estudam ensino fundamental em escolas da zona urbana? Em quais escolas? Qual o quantitativo de educandos e os povoados de origem?

OBSERVAÇÃO: Caso tenha em seus arquivos, por gentileza anexe fotos dos aspectos referentes a estrutura física da escola e das atividades/aulas realizadas na escola. Tabelas ou outros dados que julga ser pertinente para este trabalho

ANEXOS

**ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR MESTRANDO DENILSON
BARBOSA DOS SANTOS JUNTO AS INSTITUIÇÕES**



**Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras
Programa de Pós-graduação em
Geografia – PPGGEO
Mestrado em Geografia**



**Trabalho de Conclusão de Curso/Dissertação
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos
Orientando: Denílson Barbosa dos Santos**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilm^o(^a) Senhor (a), _____

M.D.: _____

Nesta.

Por meio desta apresento-me a V. S. ^a, como pesquisador Denílson Barbosa dos Santos, Pós-Graduando do Curso de Mestrado em Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGGEO/UFPI.

Solicito a V. S. ^a a gentileza de conceder licença e autorização para que possa realizar entrevista, observação participante e registro fotográfico e proceder a aplicação de questionário para coleta de dados relacionados com a disciplina Geografia e com a prática docente em Educação do Campo, os dados coletados servirão de base para elaboração da Dissertação de encerramento do curso de Mestrado em Geografia do PPGGEO/UFPI, cujo título é **“Prática docente de Geografia em Educação do Campo no Assentamento Buenos Aires do Município de Caxias -MA”** sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado a privacidade dos sujeitos pesquisados. Desde já o mestrando se compromete em devolver a esta Instituição os resultados finais dessa pesquisa, entregando uma cópia em CD da dissertação produzida a Equipe Gestora desta escola e ao professor de Geografia interlocutor desta pesquisa.

Confiante na boa acolhida e pronto atendimento à solicitação aqui apresentada, renovo, nesta oportunidade, protestos de consideração e apreço.

Teresina-PI, ____ de _____ de 2017.

Atenciosamente.

Antônio Cardoso Façanha
Coordenador do Mestrado em Geografia/PPGGEO/UFPI

ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL EMITIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE CAXIAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
SEMECT**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Após apreciar a proposta de pesquisa para produção de conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI, intitulado “Práticas Docentes de Geografia em Educação do Campo desenvolvidas nas escolas do Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA” de autoria do Mestrando Denílson Barbosa dos Santos, tendo como objetivo geral, analisar as práticas docentes de Geografia em Educação do Campo desenvolvidas em duas escolas públicas do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA. Os sujeitos de pesquisa serão a Coordenadora do Setor de Educação do Campo da SEMECT, professores de Geografia e demais disciplinas, funcionários, ex-alunos e uma professora aposentada das escolas municipais U.E.M. Cristino Cruz e U.IM. Apolônio Facundes, a qual será conforme as normas e princípios exigidos pelo Conselho de Ética da UFPI. Portanto, eu na condição de Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias-MA, concordo e autorizo ao Pesquisador/Mestrando Denílson Barbosa dos Santos do PPGGEO/UFPI a realizar pesquisa nesta secretaria, no setor de Educação do Campo e nas escolas municipais do P.A. Buenos Aires para aplicar os instrumentos e técnicas de coleta de dados para fins de produção de sua dissertação de mestrado, junto a coordenadora do Setor de Educação do Campo, a Equipe Gestora das escolas, aos professores e funcionários.

Caxias-MA, 13/03 de 2018

Atenciosamente,

Prof.ª Msc. Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo, Ofs.
Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Prof.ª Msc. Ana Célia P. Damasceno de Macedo
Secretaria Munic. de Educação, Ciência e Tecnologia
Dec. nº. 05/2017

ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS - MA
CNPJ: 06.082.820/0001-56
Praça Dias Carneiro, 600, Centro, CEP: 65.604-090 - Caxias / MA
(99) 3521-3125 · 3521-4363 · 3521-4581
Site: www.caxias.ma.gov.br

**ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL EMITIDA PELO GESTOR DA
UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA DO PA
BUENOS AIRES DO 1º DISTRITO DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE CAXIAS
PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA/SEMECT
UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL APOLÔNIO FACUNDES INEP: 21158649
PA BUENOS AIRES, 1º DISTRITO, CAXIAS, MARANHÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Após apreciar a proposta de pesquisa para produção de conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI, intitulado "Práticas docentes de Geografia em Educação do Campo no Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA" de autoria do Mestrando Denilson Barbosa dos Santos, tendo como objetivo geral, analisar as práticas docentes de Geografia em Educação do Campo desenvolvidas em duas escolas públicas do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA. Com objetivos específicos: a) Discutir prática docente e ensino de Geografia no contexto da Educação do Campo no Brasil; b) Caracterizar as práticas docentes de Geografia desenvolvidas no contexto da Educação do Campo em duas escolas situadas no P.A. Buenos Aires do município de Caxias-MA na perspectiva da identificação da epistemologia que subjaz tais práticas; c) Descrever os fatores que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento das práticas docentes de Geografia em Educação do Campo nas duas escolas públicas do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA; d) Verificar o sentido que os professores atribuem às suas práticas docentes de Geografia em Educação do Campo desenvolvidas nas duas escolas do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias-MA. Os sujeitos de pesquisa serão a gestora escolar, as professoras do 4º e 5º ano que ministram também a disciplina Geografia, funcionários, e uma professora aposentada da escola municipal U.E.M. Cristino Cruz, a qual será realizada conforme as normas e princípios exigidos pelo Conselho de Ética da UFPI. Portanto, eu na condição de Gestor desta escola, concordo e autorizo ao Pesquisador/Mestrando Denilson Barbosa dos Santos do PPGGEO/UFPI a realizar sua pesquisa nesta unidade de ensino do P.A. Buenos Aires para aplicar os instrumentos e técnicas de coleta de dados para fins de produção de sua dissertação de mestrado juntos aos professores, a gestão, alunos e demais funcionários e fazer observações na escola e nas salas de aulas. Caxias-MA, 17 de novembro de 2017

Atenciosamente,

Martezan da Silva de Sousa
Assinatura e carimbo do Gestor Escolar da UEM. Apolônio Facundes de Sousa

UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL
APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA
BUENOS AIRES - 1º DISTRITO
CAXIAS - MA

UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL
APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA
BUENOS AIRES - 1º DISTRITO
CAXIAS - MA

UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL
APOLÔNIO FACUNDES DE SOUSA
BUENOS AIRES - 1º DISTRITO
CAXIAS - MA

ANEXO 4 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL EMITIDA PELA PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAXIAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME CRIADO PELA LEI MUNICIPAL Nº 2026/2012

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Após apreciar a proposta de pesquisa para produção de conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI, intitulado “Práticas docentes de Geografia em Educação do Campo no Assentamento Buenos Aires do município de Caxias - MA” de autoria do Mestrando Denílson Barbosa dos Santos, tendo como objetivo geral, analisar as práticas docentes de Geografia em Educação do Campo desenvolvidas em duas escolas públicas do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias - MA. Com objetivos específicos: a) Discutir prática docente e ensino de Geografia no contexto da Educação do Campo no Brasil; b) Caracterizar as práticas docentes de Geografia desenvolvidas no contexto da Educação do Campo em duas escolas situadas no P.A. Buenos Aires do município de Caxias - MA na perspectiva da identificação da epistemologia que subjaz tais práticas; c) Descrever os fatores que favorecem e/ou dificultam o desenvolvimento das práticas docentes de Geografia em Educação do Campo nas duas escolas públicas do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias - MA; d) Verificar o sentido que os professores atribuem às suas práticas docentes de Geografia em Educação do Campo desenvolvidas nas duas escolas do Projeto de Assentamento Buenos Aires do município de Caxias - MA. O sujeito de pesquisa será a Presidente ou um representante do Conselho Municipal de Educação de Caxias, a qual será realizada conforme as normas e princípios exigidos pelo Conselho de Ética da UFPI. Portanto, eu na condição de Presidente deste Conselho, concordo e autorizo ao Pesquisador/Mestrando Denílson Barbosa dos Santos do PPGGEO/UFPI a realizar sua pesquisa nesta instituição para aplicar os instrumentos e técnicas de coleta de dados para fins de produção de sua dissertação de mestrado.

Caxias - MA, 08 de fevereiro de 2018

Atenciosamente,

Sandra Maria Silva da Costa
Presidente em Exercício do Conselho Municipal de Educação de Caxias/MA
Sandra Maria Silva da Costa
Vice-presidente do Conselho Municipal
de Educação - CME

ANEXO 5 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS



Universidade Federal do Piauí
 Centro de Ciências Humanas e Letras
 Programa de Pós-graduação em
 Geografia – PPGGEO
 Mestrado em Geografia



Trabalho de Conclusão de Curso/Dissertação
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos
Orientando: Denílson Barbosa dos Santos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Denílson Barbosa dos Santos do projeto de pesquisa intitulado “**Prática docente de Geografia em Educação do Campo no Assentamento Buenos Aires do Município de Caxias-MA**” a fazer registros fotográficos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Caxias (MA), ___ de _____ de 2018

Interlocutor (a) da Pesquisa

Denílson Barbosa dos Santos
 Pesquisador responsável pelo projeto