

Geografia escolar e escola no campo: investigações sobre a educação geográfica numa escola rural com currículo urbano

Abigail Bruna da Cruz

Universidade Federal de Alfenas (Unifal) – Alfenas, Minas Gerais, Brasil.
e-mail: abigail_bruna@hotmail.com

Sandra de Castro de Azevedo

Universidade Federal de Alfenas (Unifal) – Alfenas, Minas Gerais, Brasil.
e-mail: sandrinhacaz@gmail.com

Resumo

A partir da inquietação em compreender como um currículo de uma escola rural que não atende à educação do campo influencia na vida da população rural, foi desenvolvida uma pesquisa com objetivo de analisar de forma crítica os conteúdos da Geografia escolar oferecidos em uma escola rural de um distrito do município Alfenas-MG. Para alcançar este objetivo foram feitas análise do currículo oficial, entrevistas com a comunidade escolar, análise de caderno de alunos e vivência no distrito onde a escola se localiza. Entende-se que ao absorver conteúdos e currículos urbanos, uma escola localizada na zona rural, reforça os domínios da cultura hegemônica. Por meio da pesquisa foi possível concluir que a disciplina Geografia não está sendo utilizada como instrumento social para superação de entraves colocados pelo sistema capitalista no meio rural e para emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Geografia escolar; escola rural; currículo urbano; emancipação.

Geography and school in the field: investigations on geographic education in a rural school with an urban curriculum

Abstract

The present work had the objective of analyzing critically the contents of the school geography offered in a rural school in the district of Barranco Alto, Alfenas-MG. It is understood that by absorbing urban contents and curriculum, a school located in the rural area, reinforces the domains of hegemonic culture in the community that this school exerts influence. From this, several considerations were made to demonstrate that the discipline Geography is not being used with social instrument to overcome the obstacles placed by the capitalist system in the rural environment and the emancipation of the subjects.

Keywords: School geography; rural school; urban curriculum; emancipation.

Geografía escolar y escuela en el campo: investigaciones sobre la educación geográfica en una escuela rural con currículo urbano

Resumen

La inquietud por comprender cómo un currículo de una escuela rural, que no atiende la educación del campo, influye en la vida de la población rural, llevó al desarrollo de una investigación con el objetivo de analizar de forma crítica los contenidos de la geografía escolar ofrecidos en una escuela rural del municipio Alfenas-MG. Para alcanzar este objetivo

se hicieron análisis del currículo oficial, entrevistas con la comunidad escolar, análisis de cuadernos de alumnos y vivencia en el distrito donde la escuela se ubica. Se entiende que al absorber contenidos y currículos urbanos, una escuela ubicada en la zona rural, refuerza los dominios de la cultura hegemónica. Por medio de la investigación fue posible concluir que la asignatura de Geografía no está siendo utilizada como instrumento social para superación de obstáculos colocados por el sistema capitalista en el medio rural ni para la emancipación de los sujetos.

Palabras clave: Geografía escolar; escuela rural; currículo urbano; emancipación.

Introdução

A educação do campo apresentou um fortalecimento no cenário nacional brasileiro, no entanto ainda existem muitas escolas rurais que não são atendidas pelos princípios da educação do campo, principalmente as escolas que se encontram distantes dos movimentos de luta no campo. O presente artigo tem como objetivo o entendimento das relações existentes entre o que é ensinado nas salas de aula e o que é vivido pelo alunado da escola localizada na zona rural em um distrito pertencente a Alfenas-MG.

Atentou-se, no momento de construção dessa pesquisa, à análise crítica dos conteúdos de Geografia, que na escola analisada está vinculada a um currículo totalmente urbanizado e oriundo do sistema neoliberal de ensino, buscou-se averiguar e compreender quais são os sentidos e significados do aprendizado da Geografia escolar para os alunos dessa zona rural.

Na realização da pesquisa decidiu-se pela investigação dos conteúdos geográficos aplicados aos alunos do ensino fundamental II dessa escola, por compreender que a Geografia escolar tem o objetivo de possibilitar ao aluno da educação básica entender sua realidade. Para complementar essa investigação, buscou-se também associá-la às experiências vividas e relatadas pelos alunos e suas famílias, para isso foram realizadas entrevistas e observação das relações sociais dessa população atendida por essa instituição, todas essas etapas da pesquisa foram embasadas com a revisão da bibliografia já existente e que retrata o tema abordado.

Após a análise dos dados foi possível confirmar que há maior possibilidade de organização de uma reflexão para construção do saber geográfico que seja significativo para os sujeitos do campo, mas isto depende da implantação de programa educacional estadual e/ou municipal destinado às particularidades das escolas localizadas nas áreas rurais.

Os caminhos da pesquisa

A escola objeto da pesquisa está situada em um distrito do município de Alfenas na mesorregião Sul/Sudoeste do estado de Minas Gerais. Legalmente, toda a população residente em uma sede de distrito é considerada população urbana, porém o espaço estudado tem traços fortes da ruralidade que o cerca. Em um contexto geral, pode-se dizer que a população desse distrito tem sua economia baseada nas atividades agrícolas, principalmente das pequenas propriedades, outro fator geográfico que se destaca neste distrito são as influências socioespaciais advindas do represamento de Furnas. Além dessa, há mais quatro escolas rurais¹ existentes no município, sabe-se que em todas elas são praticados currículos urbanos.

Para o embasamento teórico deste artigo foram realizados levantamentos bibliográficos sobre a educação escolar, sobre a educação no meio rural e sobre o ensino de Geografia, também foram analisados documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC) de Geografia como fontes secundárias. Buscou-se entender o processo de forma mais ampla para partir para a análise particular da escola e do conteúdo de Geografia.

Para compreender como os conteúdos eram/são aplicados na sala de aula da escola, optou-se por analisar os cadernos dos alunos. Essa escolha foi feita com base na ideia de que o caderno é uma forma materializada da metodologia de ensino e da concepção de Geografia que é desenvolvida na escola, ou seja, o caderno é o registro que representa o mais próximo possível o que realmente acontece em sala, além de possibilitar maior entendimento das questões curriculares e metodológicas do processo ensino aprendizagem. Esse método de análise também evita uma possível condução de aula diferente pelo professor quando este é observado pelo pesquisador.

Como a escola não possui uma grande quantidade de alunos, em 2015, no total, contando a educação infantil, o ensino fundamental I e II havia 138 alunos, organizados em cinco salas seriadas (idade/séries) e divididos em dois turnos, sendo que de manhã estudam os alunos do fundamental II e à tarde os alunos do fundamental I e também os alunos do infantil.

No total foram coletados sete cadernos de quatro alunos do ensino fundamental II: um caderno representava todo o conteúdo do 6º Ano, dois cadernos representavam o conteúdo do 7º Ano, um caderno representava o conteúdo do 8º Ano (não foi possível analisar todo o conteúdo dessa série por falta de material) e por fim três cadernos com os conteúdos do 9º Ano.

¹Escolas rurais: Esse termo é utilizado atualmente apenas em censos e tem o sentido análogo ao termo Escola no Campo. Importante ressaltar essa questão, pois entende-se que os novos termos são conquistas advindas dos movimentos sociais por uma educação popular para as escolas nessas áreas.

Antes do aprofundamento deste momento metodológico, cabe a explicação de que a professora que leciona Geografia nessa escola é a mesma nos quatro anos que compõem o ensino fundamental II, portanto as análises dos conteúdos e das práticas pedagógicas foram realizadas considerando este fato, haja vista, não haver maiores diferenciações nas práticas de ensino entre uma série e outra.

As escolhas de análise dos conteúdos de cada caderno foram feitas com base na temática da pesquisa, sendo eles:

(1) Espaço rural: No total foram feitas 11 observações de conteúdos (encontrados no 6º, 7º e 9º Anos). **(2) Movimentos socioespaciais:** No total foram selecionadas duas observações de conteúdos (assunto visto apenas no 8º Ano). **(3) Agentes Hegemônicos da Sociedade:** No total foram selecionadas seis observações de conteúdos (encontrados no 7º e 9º Anos). **(4) Preservação e manutenção da natureza:** No total foram selecionadas três observações de conteúdos (encontrados apenas no 8º Ano). **(5) Minorias em direitos:** No total foram selecionadas cinco observações de conteúdos (encontrados no 8º e no 9º Anos). **(6) Métodos de avaliação:** Foram selecionadas duas avaliações para serem analisadas (6º e do 9º Anos).

Embora nem todos esses assuntos aqui escolhidos digam respeito diretamente à vivência rural, acredita-se que são temas, quando tratados com a devida importância, de extrema relevância para emancipação e conscientização dos sujeitos, pois possibilitam condições para que os sujeitos do campo, bem como outros de qualquer meio, compreendam o meio que os cerca e entendam seu papel na sociedade.

Além dessa coleta, foram feitas observações das relações sociais dos sujeitos que moram no meio rural e que usufruem de alguma maneira do ensino praticado nessa escola, o objetivo dessa etapa foi entender como o cotidiano escolar influencia e é influenciado pela organização socioeconômica da localidade onde a escola se encontra.

Para endosso das nossas reflexões, foram realizadas entrevistas com a gestão da escola. Para isso, foi elaborado um roteiro pré-estruturado, que ao decorrer dos relatos sofreu algumas alterações, pois surgiram novas inquietações e a partir dessas foram feitos novos questionamentos, ou até mesmo foram reformuladas para melhor encaminhamento das entrevistas.

Por fim, realizaram-se entrevistas com um aluno morador do distrito (8º Ano), uma aluna moradora da zona rural (9º Ano) e uma ex-aluna também moradora da zona rural, com perguntas direcionadas às suas perspectivas de vida e opiniões sobre o ensino oferecido pela escola. Tendo em mente um roteiro de questões consideradas pertinentes ao

tema, as perguntas foram feitas de forma oral e dialogada e depois as respostas foram anotadas para serem transcritas neste artigo.

A Escola, as aulas de geografia e a educação do campo.

Quando se diz respeito à educação direcionada para as populações das áreas rurais no Brasil um assunto que é de extrema relevância à reflexão é o modelo de ensino aplicado nas escolas do campo e na escola no campo. Nesta pesquisa definiu-se como escolas do campo aquelas que, além de estarem localizadas geograficamente em áreas rurais, consideram em sua formação pedagógica e organizacional as especificidades vividas pelos sujeitos do campo e que estão vinculadas à educação do campo, conforme o Decreto n. 7352 de novembro de 2010 (BRASIL, 2016):

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Escolas no Campo são aquelas localizadas na zona rural, porém sua metodologia de ensino e organização são similares às escolas urbanas.

Pensando no significado desse aprendizado para os sujeitos que a recebem, Carneiro afirma:

a Geografia escolar não se reduz a uma programação curricular meramente informativa, mas deve ter uma efetividade formativa no contexto do impacto global da escola sobre o desenvolvimento intelectual, atitudinal e psicomotor do aluno de primeiro e segundo graus. Sob o aspecto intelectual, cabe à educação geográfica ocupar-se com a compreensão de mundo que o aluno vai elaborando a partir de sua experiência de espaço e lugar e da sua apreensão progressiva dos problemas de organização e uso do espaço pelo homem. As informações quantitativo-factuais de interesse geográfico não podem sobrepor-se ao questionamento dos problemas geográficos. Ainda que os fatos sejam importantes (ninguém pode raciocinar sem eles), devem ser tomados como meios pelos quais se desenvolve a compreensão e a reflexão sobre os problemas considerados, em vista da sua análise e interpretação e na perspectiva de uma busca de soluções. É nesse aspecto que se torna relevante o desenvolvimento de habilidades de pensamento pelo aluno, relacionadas às dimensões conceituais definidoras da Geografia: o espaço, em suas diferentes escalas (local, regional, nacional, mundial); a interdependência dos espaços: as interações intra-espaciais (elementos naturais e sociais); e, em decorrência da dinâmica inter e intra-espacial, as mudanças dos espaços no tempo. As habilidades básicas de pensamento cujo desenvolvimento é favorecido pela educação geográfica são: *observação, análise, comparação, interpretação, síntese e avaliação*. Estas habilidades constituem um referencial metodológico e são, uma a uma, capacidades e, em seu conjunto, uma competência de atuação a ser desenvolvida em níveis apropriados pelos alunos de primeiro e segundo graus. Tais habilidades possibilitam ao aluno aprendizagens de sentido realista, circunstanciadas e experencialmente explicitadoras das dimensões conceituais antes referidas (CARNEIRO, 1993, p. 1).

Para a concretização de uma educação geográfica são necessários vários fatores, destacam-se aqui a organização curricular da escola e a metodologia de ensino da professora regente.

Essa escola possui organização pedagógica inteiramente urbanizada, onde se utiliza o Currículo Básico Comum Mineiro (CBC), que é de uso obrigatório na rede estadual mineira, e é adotado também na rede municipal de Alfenas.

A professora regente das turmas segue os conteúdos propostos no CBC e sua metodologia de ensino tem como principal instrumento o livro didático proveniente do Programa Nacional do Livro Didático. De acordo com a direção da escola, a escolha do livro:

(...) é realizada através do PNDL, e é trocado de três em três anos (...). Os professores responsáveis pelas suas respectivas matérias escolhem o livro que melhor atende às necessidades da população local e para melhor sequência didática. (...) O livro escolhido de Geografia é o da Editora Moderna (ENTREVISTADO 1, Diretora da Escola, 2015).

O livro didático é uma ferramenta muito importante no trabalho do professor, no entanto não é interessante que seja o principal instrumento ou até mesmo o único. Mas infelizmente o uso constante do livro didático, seja lendo ou fazendo cópias do mesmo, é um fenômeno muito comum e que é um dos fatores desmotivadores do interesse dos alunos pela disciplina de Geografia. Segundo Landim Neto e Barbosa (2011, p. 167):

A aula é desenvolvida com a leitura coletiva do livro didático pelos alunos e professores, o que contribui para um total desinteresse pelas aulas de Geografia, isso reforça o estigma que a Geografia carrega de ser algo fúnebre, chato, cansativo e enfadonho.

A ex-aluna comentou que ao ter aula de Geografia com outro professor, no ensino médio, não precisava ficar lendo ou anotando coisas no caderno, segundo ela:

Aprendi com ele em seis meses o que não aprendi com ela (a professora) em quatro anos. Ele fez a gente pensar, debatia, estimulava a gente a falar, mesmo com vergonha, era aula diferente todos os dias. Antes não, a gente já tinha acostumado... Primeiro a gente lia o livro e depois ficava fazendo resumo no caderno e pronto. (ENTREVISTADA 2, ex-aluna, 17 anos, moradora da zona rural).

Este depoimento da ex-aluna comprova a ineficácia para a educação geográfica de uma metodologia pautada no livro didático.

Sabendo desta metodologia, fez-se a análise dos conteúdos do caderno, buscando entender como uma educação urbana e tradicional no campo não considera a vivência dos alunos ou mesmo suas práticas socioespaciais. Bem como argumenta Florino e Nardoque (2018) em seu estudo mostrando a realidade de escolas públicas paulistas.

As observações que serão apresentadas a seguir são produtos desta análise e mostram a relação dos conteúdos por série/ano.

Resultado da análise dos cadernos dos alunos: geografia escolar e suas consequências para os alunos do campo

Foram encontrados os seguintes conteúdos nos cadernos do 6º Ano: 1 - “Espaço natural e geográfico”; 2 - “Conceito de Agricultura”; 3 - “Agricultura relacionada ao clima e ao relevo”; 4 - “Agricultura relacionada ao clima”; 5 - “Sistema de produção agrícola”; Nos cadernos do 7º Ano: 6 - “Região Sul e o meio natural”; 7 - “Modernização da agricultura no sudeste”; 8 - “Setores de serviço na região sudeste”; 9 - “Agricultura; relevo e vegetação da região Sul”; Nos cadernos do 8º Ano: 10- “As lutas operárias”; 11 - “A formação do sindicato inglês”; Nos cadernos do 9º Ano: 12 - “Agricultura: pouco espaço, muita tecnologia” e 13 - “Revolução Verde”.

Ao observar os conteúdos que tratam do meio rural percebe-se que, embora seja um tema recorrente em quase todos os anos/séries, é pouco aprofundado. Um exemplo de agricultura, que é em suma a base da economia da região, que é a agricultura familiar ou agricultura de subsistência, em nenhum momento foi tratado durante os quatro anos analisados.

Segundo dados trazidos por Oliveira Júnior (2015), essa região do município de Alfenas tem atividade econômica predominantemente de agropecuária, onde a maioria das lavouras são plantações de café e agora mais recentemente de plantação de cana-de-açúcar, além de outras atividades menores e sazonais, como batata, milho e banana.

Os dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2006) mostram que 90% das propriedades possuem área de até 100 hectares, ocupando 38% da área do município, enquanto que os estabelecimentos com mais de 100 hectares representam apenas 10% do total, apesar de ocuparem 62% da área agrícola alfenense (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 13).

Confirma-se com estes dados que a área agrícola alfenense é caracterizada pela agricultura familiar. Essa área carrega consigo problemas sociais e econômicos inerentes dessa modalidade de produção, dificuldades como nas relações de trabalho, exploração de classes, dependência de órgãos governamentais para financiamento e manutenção dessas propriedades etc.

Com isso, concorda-se com Bispo e Mendes (2008) quando essas autoras trazem à tona a necessidade de que, embora todas as propostas didático-pedagógicas para as áreas rurais devam sim seguir a LDB e a DOEBC², essas práticas devem acercar-se das realidades locais daqueles a que atendem.

O que se percebe é que o rural, quando não é tratado e visto como um elemento meramente de produção econômica, como mostrado em grande parte dos conteúdos tratados, continua sendo tratado como o oposto do que é humanizado, que não é vivido e sentido pelos homens, um espaço físico onde o natural se sobrepõe a todos os outros aspectos, como pode ser percebido e mostrado no conteúdo 1) “Espaço natural e geográfico”.

Conforme a análise acontece, percebe-se que não há uma mediação que amenize essa visão ou mesmo que desmistifique o rural como ele é mostrado, e que faça mais, que mostre que o rural é um espaço complexo onde há relações de criação e recriação da cultura da população rural.

(...) A partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Compartilhando dessa realidade, talvez mesmo sem consciência disso, a escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas sem relação entre si e muito menos com a vida concreta de seus educandos e educadores; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora

² DOEBC: Diretrizes Operacionais do Ensino Básico da Educação do Campo.

de uma totalidade. Por isso, nota-se uma necessidade de elaboração de um bom plano de ensino e de aula para amenizar e diagnosticar, pelo menos parcialmente, vários desses problemas (BISPO; MENDES, 2008, p. 85).

Segundo Bispo e Mendes (2008) “o parâmetro das escolas urbanas, não tem contribuído para a compreensão da realidade do campo por parte dos alunos”, ao menos não na sua totalidade, como pode ser percebido quando perguntado aos alunos qual a importância da Geografia para a formação pessoal e compreensão do espaço vivido por eles: “(...) *Importância da Geografia na minha vida? Se fosse Artes era mais fácil responder, afinal em artes podemos expressar nossas opiniões, fazer críticas e expressar nossos sentimentos. (...) Vejo Geografia na globalização, nos celulares, na internet*”, (ENTREVISTADA 2, ex-aluna, 17 anos, moradora da zona rural).

A resposta dada pela ex-aluna se torna inquietante na medida em que ao pensar a Geografia Humanista essa responde à necessidade da entrevistada, afinal a Geografia Humanista Crítica, privilegia o espaço vivido e as representações de ordem simbólica no estudo dos lugares, apropriando-se da arte para a interpretação do espaço.

A análise da ordem simbólica passa pelo estudo que pode estar carregado de sentido, ou pelo estudo de tudo aquilo por onde as significações transitam (...). A valorização da arte pelos geógrafos humanistas explica-se (...) por esta dimensão do conhecimento espontâneo, inconsciente e não racional (GOMES, 1996, p. 324-325).

Ainda ao tratar este tema, Cavalcante (2010) explica que a sociedade hegemônica busca o afastamento dos indivíduos da sua capacidade imaginativa, pois este momento de criatividade pode significar maior poder de reflexão e como consequência possíveis atitudes de subversão ao sistema.

A ciência hegemônica buscou apartar o homem da natureza, da arte e da filosofia, como já indicamos. Essa escola nega o homem como ser da natureza; encerrando-o entre quatro paredes, em ambiências parciais. Também separa o homem (aprendiz) de força de sua imaginação; conseqüentemente, de sua criatividade. Faz do aluno um mero receptor de um conhecimento sem sabedorias. Temos assim uma educação mnemônica, como indicara Lacoste, e Bancária, de acordo com Paulo Freire. Por fim, essa escola separa o homem de seu poder de reflexão, tornando-o receptáculo dos dizeres do professor. O “homem de ciência”, por vezes, sem a consciência de que ele muitas vezes aprende em sala de aula tanto quanto os “não cientistas”, os alunos. Percebam, desse modo, quanto os pressupostos epistemológicos e ontológicos entre a escola e a ciência moderna se aproximam; os pressupostos ontológicos não avançando perante sua epistemologia. A arte para nós, nesses dois termos que indicamos, ou seja, epistemológico e ontológico, tende a aproximar esses dualismos na busca de uma conjugação, de um encontro criativo, positivo para o ensino (CAVALCANTE, 2010, p. 102-103).

Ainda sobre espaço vivido e distanciamento da Geografia Escolar às realidades dos alunos, nota-se no conteúdo 13) Revolução Verde, que trata as consequências da Revolução Verde para a Índia, que este foi o único momento em que este assunto foi diretamente abordado durante os quatro anos/séries analisados, ainda assim de forma superficial e distante da realidade dos alunos.

A partir desse conteúdo, surgem algumas questões: Como a Revolução Verde afetou os modos de vida da população das mediações onde essa escola está inserida? Será que esse movimento é tão distante da vivência destes alunos? O que nos faz acreditar que não? Essas são reflexões, ainda básicas, que poderiam ser levantadas e mediadas e que poderiam trazer sentido em estudar tais eventos mundiais.

O aluno vive o espaço geográfico de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência desse espaço e de suas contradições. O papel do professor é o de despertar essa primeira consciência, permitindo que o aluno tenha voz sobre os vários objetos de estudo e estimulando a emergência das ideias, na tentativa de conhecer as raízes das representações sociais que podem ter sido construídas no cotidiano de seu trabalho; nas brincadeiras e jogos de sua infância e adolescência; no bar da esquina; nas relações de vizinhança quer sejam na favela, em condomínios fechados de luxo ou nos chamados mutirões (PONTUSCHKA, 2000, p. 151-152).

Neste caso, a contextualização poderia ser realizada através da elaboração de uma pesquisa por parte dos alunos dessa escola, com a mediação da professora, para trabalhar com a percepção dos moradores mais antigos, tanto do distrito quanto das mediações rurais que o distrito influencia. Poderiam buscar respostas às questões levantadas anteriormente e essa busca poderia ser feita de modo direto com os moradores, averiguando as histórias de como se deu e em que período se deu o desenvolvimento técnico da agricultura neste espaço, associando-o assim à Revolução Verde.

Com essa investigação, poderia-se aprofundar também sobre os aspectos positivos e negativos dessa Revolução, abordando, sobretudo, as dinâmicas da apropriação industrial no campo para o aumento da produção agrícola. Além de pesquisar sobre a inserção de tecnologias estrangeiras em território nacional e mostrar que, embora essas inovações tenham chegado com atraso e ainda de forma fragmentada, essa é uma realidade que alterou o contexto socioespacial do lugar em que estes alunos residem, principalmente na forma de trabalho e de culturas.

Assim, imagina-se que, enquanto no ensino de Geografia houver esse distanciamento entre o que é ensinado e aquilo que é vivido pelos alunos, essa disciplina continuará sendo a “matéria do sono”, o momento que os alunos têm para estudar e colocar outros conteúdos em dia.

Os conteúdos sobre espaços dos movimentos socioespaciais foram encontrados apenas nos cadernos do 8º Ano no conteúdo 10) “As lutas operárias” e 11) “A formação do sindicato inglês”, fato que indica uma superficialidade da abordagem deste conteúdo, pois

Partimos do pressuposto que movimentos socioterritoriais são todos os que têm o território como trunfo. Todavia, muitos movimentos não têm esse objetivo, mas lutam por dimensões, recursos ou estruturas do espaço geográfico, de modo que é coerente denominá-los de movimentos socioespaciais (FERNANDES, 2000, p. 61).

Concorda-se com Souza (2016 p.01) quando argumenta que “a educação pode tornar-se importante meio de controle social”. A hipótese aqui é que essa superficialidade não é apresentada coincidentemente, mas sim concebida de forma intencional pelos livros didáticos e currículos urbanos, que são elaborados pelo sistema econômico hegemônico e visam atender a demanda da agricultura capitalista que,

(...) reclama também investimentos na educação rural (diferente da educação do campo, defendida por movimentos sociais e entidades) para formação de profissionais (operários, técnicos etc.) para desempenharem as tarefas exigidas por essa (FLORIANO, NARDOQUE, 2018, p. 208).

O discurso dos moradores, alunos e ex-alunos dessa escola, demonstram certa conformidade e naturalização de algumas questões que acontecem no meio rural onde moram. Exemplo disso é a aceitação de cargas horárias maiores que o previsto por lei nos trabalhos prestados nas fazendas, aceitação de salários e de condições de trabalho inferiores aos exigidos por lei. Acredita-se que essa conformidade seja fruto do desconhecimento de seus direitos enquanto trabalhadores e a falta de representatividade em movimentos sociais e trabalhistas.

O ensino de Geografia deve permitir aos educandos uma análise crítica da realidade, pois estes devem se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados na família, na comunidade, no trabalho, na escola e nas instituições das quais participam. Dessa forma, tem-se uma tomada de consciência sobre as responsabilidades, os direitos e deveres sociais, com o intuito de efetivamente tornar o aluno agente de mudanças desejáveis para a sociedade (LANDIM NETO; BARBOSA, 2011, p. 161).

Quando questionados se eles conheciam algum movimento social, os moradores entrevistados não souberam responder. Na intenção de instigá-los, foi perguntado se eles já tinham ouvido alguma coisa a respeito do Movimento Sem Terra, MST, com isso os jovens relataram que já tinham ouvido falar sobre esse movimento, principalmente pela televisão:

Já ouvi falar sobre esse Movimento Sem Terra sim, mas não saberia dizer o que significa, mas acho que eles devem ter feito alguma coisa errada para ter perdido as terras deles. (Risos). De vez em quando passa alguma coisa

na Globo, eles queimando pneus nas estradas, atirando... muita violência (ENTREVISTADA 2, ex-aluna, 17 anos, moradora da zona rural).

Além do currículo, outra ferramenta que o capitalismo se apossou e que torna o ensino escolar um desafio nos dias de hoje, devido ao acúmulo de informação sem contextualização e informações carregadas de ideologias dominantes, são os meios de comunicação em massa, sejam eles televisão, revistas, internet ou outras mídias: “A influência da mídia também surge na fala dos estudantes e muitos dos exemplos que afloram certamente provêm da televisão e dos programas de maior audiência (PONTUSCHKA, 2000, p. 152)”.

Entre as mídias mais acessíveis aos brasileiros de classe média e baixa ainda estão a TV Aberta³, as revistas⁴ e a internet, que prestam serviço de informar, e que na maioria das vezes trazem informações carregadas de intencionalidade e geralmente depreciam os movimentos sociais, corroborando a visão negativa e muitas vezes falaciosa dos mesmos.

Ao questionar sobre o Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB, nenhum deles soube dizer o que este representava e qual a ligação que a população do distrito teria com este movimento. Foi pensado neste movimento social em específico devido ao fato de que o contexto socioespacial deste distrito foi completamente modificado após a chegada das águas da represa de Furnas por volta dos anos 1960.

Movimento dos Atingidos por Barragens? Nunca ouvi falar sobre isso (ENTREVISTADA 2, ex-aluna, 17 anos, moradora da zona rural).

Não sei ao certo o que é, mas pelo nome acredito que seria necessário por aqui na época que veio as águas e inundou tudo e quem morava aqui tiveram que ir embora (ENTREVISTADO 3, aluno do 8º Ano, 13 anos, morador do distrito).

Ter conhecimento sobre as causas e as consequências de um fenômeno, seja de ordem natural ou de ordem antrópica, pode significar a criação de caminhos para resolução de possíveis problemas advindos do mesmo. No caso anterior, percebe-se que o aluno tem a percepção do que seria o movimento, mas sozinho, sem o desequilíbrio que a pergunta lhe causou o assunto continuaria desconhecido para ele.

O saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações, dando significado ao discurso geográfico – isso seria a concretização da educação geográfica, do mesmo modo que ocorre com a Matemática, a Física, ou outras áreas do conhecimento escolar (CASTELLAR, 2005, p. 213).

³ TV aberta: Canais com maior audiência: Globo, Bandeirantes, SBT e Record.

⁴ Revistas: Mais “populares” Isto É, Veja e O Globo.

Contudo, sabe-se que além dos veículos de comunicação, para Lopes e Macedo (2011 apud SOUSA 2014), a escola também é vista como um ambiente de poder e de legitimação para as políticas e ideologias expressas nos textos trazidos pelos livros didáticos. Entende-se que:

(...) para que esses textos alcancem seus objetivos, eles necessitam de uma relativa neutralidade e obscuridade, para que assim possam se adequar a diversas realidades, como a produção de híbridos, com a mesma finalidade, de serem aceitos pelo maior número de pessoas (SOUSA, 2014, p. 47).

Quando estes textos alcançam êxitos, muitos dos valores sociais são silenciados, dando espaço para apatia e para a aceitação das situações adversas naturalizadas pela sociedade de classes. Concorde-se com Pontuschka quando essa refere que a tarefa do profissional docente consiste em

(...) educar um jovem ou um adulto para não se deixar enganar; para não se deixar enganar não apenas pela televisão, rádio, jornais, cinema, como também pelos aparatos ditos educativos ou culturais que podem inculcar de forma eficaz mentiras disfarçadas com o manto da realidade. O que para nós professores está em pauta é como o trabalho pedagógico com a Geografia contribui para tornar nossos estudantes menos ingênuos diante daquilo que chamamos de realidade (PONTUSCHKA, 2000, p. 146).

Foram encontrados nos cadernos do 7º Ano os seguintes conteúdos: 14 - “Região Sudeste: Ocupação e povoamento”; 15 - “Cafeicultura e a organização do espaço”. Nos cadernos do 9º Ano: 16 - “Organizações internacionais mundiais”; 17 - “A nova ordem mundial”; 18 - “Mundo Bipolar”; e 19 “O mundo Multipolar”.

Nesse momento notou-se que, ao contrário dos temas relacionados ao espaço rural, o do espaço urbano é mais aprofundado. Foram utilizados dois exemplos principais dessa questão: destaque da região sudeste e ordem mundial.

O primeiro com assuntos sobre regiões, no sétimo ano, (conteúdos 14 e 15) que enfatizou, sobretudo, a região sudeste em detrimento das demais regiões brasileiras. Ainda dentro da região sudeste, notou-se que o aprofundamento maior é sobre a cidade de São Paulo, destacando principalmente sua economia e urbanização.

(...) na Geografia, a paisagem, a região e os lugares, a despeito de suas características físicas, apreendidas imediatamente, são, de fato, estruturados por uma rede simbólica complexa. Esta rede é composta de valores, de representações, de imagens espaciais vividas e, para ser percebida, demanda um trabalho de interpretação aprofundado (GOMES, 1996, p. 322).

Dos valores anteriormente citados por Gomes (1996), entende-se que esse estudo mais aprofundado da região sudeste, segundo Milton Santos e Maria Laura Silveira (2001),

deve-se ao fato de ser região de maior mobilidade e por existir forte integração econômica na chamada Região Concentrada.

A população urbana em crescimento e a evolução vertiginosa de São Paulo constituem também uma das bases do crescimento industrial, mas o que vai conferir força à atividade são as relações que as fábricas estabelecem umas com as outras, formando, desse modo, um denso tecido industrial do qual se vão valer atividades comerciais, de serviços, de transporte (...) o embrião da polarização que, nos períodos seguintes vai conferir na primazia à região Sudeste e assegurar a São Paulo um papel incontestado de metrópole econômica do país (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 252).

Pela dificuldade de se difundir em outros territórios, as demais regiões se tornaram segundo plano de visibilidade nacional, e a escola, os currículos, ainda corroboram com essa visibilidade desfocada das outras regiões que compõem o território nacional. É importante destacar que a escola analisada se localiza em Minas Gerais um estado da região Sudeste, mas este elemento não foi considerado na abordagem do conteúdo, fato que reforça a posição hegemônica de São Paulo e a desvalorização de outros estados desta região, muitas vezes sem considerar as relações entre eles e distanciando assim o ensino da realidade do aluno.

Sendo assim e percebendo o enfoque dado ao meio urbano, foi perguntado sobre o que a cidade representa para os entrevistados em oposição ao campo. As respostas da maioria dos moradores confirmam que não houve avanços em determinados preconceitos antigos que rodeiam o meio rural, que ainda é visto como sendo lugar de atraso e de poucas oportunidades de crescimento humano, ou mesmo um lugar romantizado e nostálgico.

A cidade é um lugar de avanço, também da modernidade, de oportunidade de estudar, de trabalhar e de ter um futuro. No campo é nosso momento de lazer, paz, alegria, e onde plantamos nosso alimento (ENTREVISTADA 2, ex-aluna, 17 anos, moradora da zona rural).

É comum ouvir “gracinhas” sobre quem mora na roça por aqui (...). Falar de “jacu da roça”, essas coisas para provocar (ENTREVISTADO 3, aluno do 8º Ano, 13 anos, morador do distrito).

Com relação ao segundo assunto, a ordem mundial, também mostra a ênfase das temáticas referentes à economia, reforçando o poder do capital sobre os povos, espaços e territórios, que também é retratado sobre o ponto de vista das civilizações hegemônicas.

Nos cadernos do 8º Ano também foram encontrados os conteúdos: 20 - “Unidade de conservação”; 21 - “Unidade de proteção integral”; e 22 - “Unidade de uso sustentável”.

Embora os alunos reconheçam a disciplina de Geografia por tratar a natureza, o meio ambiente, foi somente tratando das unidades de conservação que se falou do tema preservação ambiental e do uso dos recursos naturais. Primeiramente informou-se a definição de unidade de conservação e logo após fez-se a divisão entre as unidades,

mostrando as diferenças entre proteção integral e unidade de uso sustentável. O que se percebeu aqui foi que a informação é dada sem maiores problematizações, “Conforme orientam Azambuja & Callai (1999, p. 189), 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 (LANDIM NETO; BARBOSA, 2011, p. 162)”.

Com isso, entende-se que o tema exposto se tornaria um aprendizado significativo se este fosse trabalhado de forma a contemplar as vivências dos alunos. Para isso, poderia ser feito trabalho de campo pelas redondezas da escola, mostrando que há unidades de proteção bem próximas desses alunos, principalmente as áreas de proteção permanente, que na maioria das vezes não estão conservadas e nem protegidas.

Diversos recursos podem ser utilizados para ajudar na aprendizagem. Dentre estas, podemos citar o uso da linguagem gráfica (gráficos, tabelas, croquis), linguagem cinematográfica; linguagem cartográfica, estudo do meio (trabalho de campo, trilhas em áreas urbanas e rurais, visitas técnicas, trilhas ambientais, excursões), jogos pedagógicos, análise e interpretação da paisagem de forma indireta através de gravuras, fotografias, telas. O uso adequado desses recursos favorece uma melhor compreensão dos conteúdos geográficos (LANDIM NETO; BARBOSA, 2011, p. 172).

Deste modo, ao levar os alunos a pensar o conteúdo dado em sala para a realidade vivida por estes, possibilita-se o entendimento mais amplo do fenômeno estudado, podendo, a partir disso, averiguar o fenômeno em outras escalas e sobre diferentes aspectos. Nessa perspectiva, Castellar afirma que:

(..) pensar a geografia como uma disciplina que ensina a memorizar informações soltas é uma ideia equivocada. Por isso, construir a ideia de espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio da geografia, e da geografia escolar. Mais, ainda, pensar que os fenômenos geográficos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais (CASTELLAR, 2005, p. 211).

Nos cadernos do 8º Ano também foram encontrados os seguintes conteúdos: 23 - “Mulheres e desigualdades no trabalho”; 24 - “Brasil: diversidade cultural e os afro-brasileiros”; 25 - “Miscigenação e Preconceito”; 26 - “O trabalho infantil no Brasil”; e nos cadernos do 9º Ano: 27 - “Exercício sobre as principais religiões do mundo”.

Acredita-se que ao considerar as minorias, apresentar suas especificidades, modo de vida e ao desmistificar as ideias folclóricas e até mesmo preconceituosas pelas quais essas minorias estão cercadas, possibilita conhecer o humano por trás de qualquer que seja sua condição vivida.

Um ensino contextualizado possibilitaria, por exemplo, o entendimento de como funciona o machismo na sociedade, o porquê ele existe e quais são as possibilidades de mudanças. Possibilitaria entender o porquê a mulher desempenhando a mesma função de um homem ainda recebe um salário aquém ao do sexo oposto, como visto no exemplo superficial dado no assunto mulheres e desigualdades no trabalho. Ao mesmo tempo, permitiria entender o porquê a migração feminina acontece com maior intensidade que a masculina no meio rural, como supõe Bispo e Mendes:

(...) que pelo fato dos filhos homens acompanharem seus pais desde criança (geralmente a partir dos dez anos), eles acabam dando continuidade às atividades na propriedade junto com o pai e, também, existe a oportunidade de assalariar-se temporariamente em outras propriedades, justificando o maior número de migrações de mulheres (BISPO; MENDES, 2008, p. 100)".

Muitos assuntos que tratam gênero feminino poderiam ser abordados neste conteúdo, trabalhando a escala de lugar. Exemplo disso seria tratar em sala de aula as principais funções desempenhadas pelas mulheres no distrito onde a escola está localizada e nas mediações rurais que a cercam. Investigando questões inerentes ao trabalho, como empregos temporários em épocas de colheitas, funções desempenhadas na colheita, papel desempenhado por elas na agricultura familiar, questões sobre remuneração feminina, valorização e garantias de direitos oferecidos a essas mulheres, que em grande parte se desdobram entre serviços do lar e trabalhos na lavoura.

Analisando o conteúdo “Brasil: diversidade cultural e os afro-brasileiros”, será transcrita a informação que partiu desse título, para averiguar mostrando alguns equívocos e silenciamentos contidos no trecho:

A população brasileira se originou da miscigenação de muitos povos, por isso, contém grande diversidade cultural, que se manifestam na religião, na música, na dança, na arquitetura e no vestuário. Ex: É a língua portuguesa a língua oficial do Brasil, que incorporou expressões de vários grupos étnicos, que formaram a população brasileira como índios, europeus e africanos (transcrição do registro do caderno do aluno).

Entende-se que essa informação, sem a devida contextualização e sem instigar o aluno a pensar os motivos pelo qual o Brasil hoje se configura do modo em que está, dá a sensação de que não houve nenhum movimento de luta, de resistência, de enfrentamento ao que estava/está posto. Essa informação descontextualizada pode fortalecer a ideia de que no Brasil não há problemas advindos dessa miscigenação, que não há conflitos entre os povos e que a harmonia reina, fortalecendo o discurso da “cordialidade racial”⁵.

⁵ Cordialidade racial: Em “Democracia racial: o não dito racista”, Ronaldo Sales Júnior traz este termo no sentido de individualização das atitudes nas relações sociais através do discurso, o não dito seria o insulto amenizado. O discurso constrói um racismo velado e a valorização de um estereótipo em detrimento a outro.

Outra questão que chama a atenção ao se analisar esse trecho é que além de não aprofundar na questão da cultura, da religião dos afro-brasileiros como esperado ao ler o título, tem-se a impressão de que se desviou desse assunto e, logo depois disso, já no assunto Miscigenação e Preconceito, há a definição do que é miscigenação e posteriormente a de preconceito, novamente sem citar exemplos concretos, comuns e que muitas vezes são naturalizados no ambiente escolar.

Em relação ao conteúdo “O trabalho infantil no Brasil”, repetem-se os mesmos casos anteriormente citados, os exercícios encontrados não fazem referência à exploração infantil na região, mesmo sendo comum. Segundo relatos dos moradores, os jovens iniciam funções em atividades nos sítios da família ou mesmo nas fazendas da região aos 15 anos ou menos, submetendo-se a transportes inadequados ou guiando veículos sem autorização legal.

No conteúdo que trata das religiões no Brasil, nota-se que no recorte dado pelo livro didático e seguido pela professora, foram abordadas apenas as principais religiões mundiais, não citando em nenhum momento aspectos das religiões de matrizes africanas, que por sua vez constituem em grande parte as crenças religiosas existentes em nosso país, ou mesmo religiões com menores destaques.

Acredita-se que seria caro estimular os alunos e mediar debates tendo base perguntas como; Por que, dentre tantos povos que compõem o Brasil, a língua portuguesa se tornou a nossa língua oficial? Por que de tantas culturas religiosas, a católica é a mais reconhecida? Qual o espaço das outras religiões no Brasil? Por que não se tratam as outras manifestações religiosas na escola? Qual o espaço para as manifestações religiosas indígenas? E para as manifestações religiosas africanas? Por que damos destaque para a cultura afro-brasileira apenas na semana da consciência negra? Por que, embora a maioria da população brasileira seja descendente de negros, ainda são considerados minorias no Brasil?

A escola estudada está fortemente inserida nos processos educacionais neoliberais e, ao adotar o CBC como currículo norteador das práticas pedagógicas, essa escola assume também uma postura mercadológica. A questão inerente ao mercado citada anteriormente pode ser nitidamente sentida quando já na apresentação esse currículo traz que ao aderir-lhe- as escolas devem:

(...) tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências

positivas na carreira docente de todo professor (MINAS GERAIS, 2017, p. 9).

O referido “plano de metas para cada escola” engessa o modo de atuação próprio de cada professor. Esse assunto foi abordado neste artigo justamente para mostrar isso, afinal segundo relatos de ex-alunos dessa escola, que também tiveram aula com essa mesma professora, eles sentiram grandemente a diferença no modo em que esta elaborava e agora elabora suas avaliações. Essa absorção, de modo direto ou indireto, faz com que o professor assuma uma postura pedagógica que alimente este modelo.

Para buscar comprovação do que foi sugerido anteriormente, foram analisadas duas provas realizadas pelos alunos que frequentam essa escola, uma do 6º Ano e a outra do 9º Ano. Na prova do 6º Ano havia 7 questões, todas objetivas, com uma breve contextualização e algumas alternativas de respostas. Na prova do 9º Ano, havia 12 questões, todas objetivas, com textos para contextualização consideravelmente maiores e as alternativas de respostas possíveis. Algumas questões foram retiradas de avaliações como ENEM e/ou vestibulares.

Sobre o currículo prescrito, sobre o engessamento das práticas pedagógicas e a pressão por êxitos nas avaliações, Costa (2014) discorre que as crianças sofrem com a pressão desde sua alfabetização, pois são forçadas a terem aulas rígidas, sobre tensão e são cobradas precocemente para obtenção de resultados exitosos em todas as suas atividades escolares, sobretudo nos momentos em que estão sendo avaliadas. Para alguns alunos há vantagens neste tipo de avaliação:

Esse jeito de prova é mais fácil, porque não precisa ficar escrevendo (...). é mais fácil e mais rápido também (ENTREVISTADO 3, aluno do 8º Ano, 13 anos, morador do distrito).

Geralmente as questões das provas já caíram em concurso de faculdade, não é fácil, mas dá noção de como seria, (...) meio que te prepara, se você quiser fazer essas provas no futuro (ENTREVISTADA 4, aluna do 9º Ano, 14 anos, morador da zona rural).

Para outros alunos e ex-alunos, não:

Prova assim não dá abertura para mostrar o que realmente sabemos. Prefiro escrever, o risco de errar é menor, e sempre dá para considerar uma coisa ou outra. Prova “fechada” é acertar ou errar e pronto (ENTREVISTADA 2, ex-aluna, 17 anos, moradora da zona rural).

Fico nervoso e confuso, tem vezes que marco a resposta certa, mas vou lá e apago e erro (...). Também é grande o número de cola, é só acenar pro colega, e chute na resposta certa, é injusto com quem quer estudar de verdade (ENTREVISTADO 4, aluna do 9º Ano, 14 anos, moradora da zona rural).

Tendo essas informações em vista, considera-se que essas avaliações não são suficientes para averiguar se os alunos estão de fato construindo um saber significativo e os professores estão conseguindo construir pontes entre os saberes científicos e os saberes do senso comum, já trazidos pelos alunos das áreas rurais.

Com base nestes resultados é possível afirmar que:

À medida que a educação escolar é estendida ao campo, os problemas relacionados ao ensino de conteúdos fragmentados e a própria visão particular do processo de urbanização desencadeia estudos e atividades que não reconhecem a diversidade sociocultural da população rural, o que compromete sua formação (...). As particularidades socioculturais apresentadas pela população do campo constituem variáveis importantes para definir as ações pedagógicas da escola rural e de seus educadores, o que favorece a reflexão sobre uma educação comprometida com a cultura e as necessidades humanas e sociais dos jovens filhos dos produtores (BISPO; MENDES, 2008, p. 88-89).

Algo ainda mais perverso acontece quando se assume um currículo e práticas urbanizadas em escolas localizadas no campo; “O currículo das escolas rurais é composto por uma carga cultural totalmente urbana, o que, de certa forma, inibe o comportamento social dos alunos, uma vez que a escola não resgata a identidade do aluno rural, ao contrário, trata-o como sendo um aluno urbano localizado na zona rural. (BISPO; MENDES, 2008, p. 89)”.

Quando questionados quanto à percepção sobre o ensino oferecido nesta escola, todos os alunos afirmaram a qualidade do mesmo, ressaltando, sobretudo, as qualidades existentes nos professores. Porém, dividiram-se, quando questionados se haveria necessidade de um ensino diferenciado do que é aplicado nas escolas urbanas.

(...) Acho que o ensino na roça deve ser igual ao da cidade porque todos devem aprender igual (ENTREVISTADO 3, aluno do 8º Ano, 13 anos, morador do distrito).

Não acho que o ensino tem que ser igual ao da cidade, o ensino tem que ser avançado para dar mais chance de seus alunos passarem num vestibular, um ENEM com mais responsabilidade (ENTREVISTADA 2, ex-aluna, 17 anos, moradora da zona rural).

Notou-se, com as respostas dadas pelos alunos, que eles não percebem que possuem o mesmo currículo que as outras escolas urbanas do município e acreditam que ensino de qualidade é, sobretudo, aquele que garanta êxitos nas diversas avaliações existentes no país, sejam elas de desempenho escolar ou para ingresso em instituições de ensino superior (IES) ou que garanta seu ingresso no mercado de trabalho.

Concordando com Gomes (1996, p.309), e com a expectativa de uma Geografia Humanista na escola, entende-se que, a partir dessa, haja a possibilidade da “valorização

dos estudos de costumes e hábitos marcados no tempo e que se sustentam a importância primordial da cultura, frequentemente esquecida pela ciência em sua versão racionalista” e a possibilidade também da superação dos processos racionalistas que estão sendo naturalizados nas escolas devido ao recebimento da educação neoliberal.

Considerações finais

Pode-se dizer então que dentre as consequências possíveis da implantação da educação neoliberal estão: **(1) Ao aderir ao currículo mínimo do estado:** Perda de autonomia do professor, adesão aos processos de avaliações (Ex.: PROEB E PAEE), adesão à cultura da performatividade, ensino distante da realidade dos alunos, cristalização dos processos educativos visando visibilidade, aumento da competitividade entre escolas, maior enfoque para quantidade do que qualidade social; **(2) Ao não aderir ao currículo:** Sofrer com o abandono do município, precarização das estruturas físicas da escola, por exemplo, com a falta de apoio para compra de materiais necessários ao funcionamento escolar, em casos extremos sofrem também com o fechamento das mesmas e/ou ocorrência do processo de nucleação escolar⁶.

Cabe dizer que essas consequências negativas se agravam ainda mais quando não há movimento organizado da comunidade que compõe a escola em prol do direito de recebimento de uma educação pública e de qualidade, que garanta e considere as especificidades de cada público a ser atendido, isso pensando desde os alunos, os pais e responsáveis, professores, coordenação, gestão institucional e política do município e também dos outros órgãos federativos responsáveis pela educação.

Para superar estes obstáculos é importante que o município estabeleça um currículo específico para as escolas rurais e que este atenda os princípios da educação do campo, bem como organize estratégias para garantir a formação inicial e continuada dos professores para atuar nessas áreas e também os custos com materiais didáticos diferenciados e norteados pela educação do campo.

Em síntese ao que foi exposto nas análises dos conteúdos da Geografia Escolar dessa escola, não só considera-se necessário como também urgente que se tenha um ensino diferenciado nas escolas presentes no campo, um ensino que considere as necessidades, ambições dos alunos e moradores da zona rural e que os façam se reconhecer como sendo sujeitos ativos na sociedade e, sobretudo, sujeitos de direitos.

Acredita-se que, enquanto não houver a superação entre os papéis, geralmente desempenhados antagonicamente no imaginário da sociedade pelo meio rural e o meio

⁶ Nucleação escolar: Acontece quando a escola localizada na zona rural é fechada e os alunos deste espaço são conduzidos através de transporte escolar para escolas da sua sede municipal.

urbano é sim necessária intervenção. Intervenção, que neste caso seria realizada na escola, ou mesmo nos conteúdos de Geografia, já que estes são considerados agentes de formação e de transformação social e de quebra dos preconceitos existentes e resistentes no espaço em que estes atuam.

Este dualismo que demarca o rural como espaço de atraso, sinônimo de pessoas caipiras e lugar do rústico e que eleva o urbano como espaço de modernidade, sinônimo de evolução, de pessoas afáveis, civilizadas e bem-criadas reforça os preconceitos e faz com que seja naturalizada a imposição da hegemonia capitalista nestes territórios que são espaços de reprodução de cultura, trabalho e de vida. Portanto, assim como a história, a geografia deve ser revisitada sobre o ponto de vista das minorias, para que assim se preencham lacunas que possam servir de ferramentas para que preconceitos e desigualdades sejam superados na sociedade contemporânea.

Referências

BISPO, Cláudia Luiz de Souza; MENDES, Estevane de Paula Pontes. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**. Catalão, v.10, n.1, p.82-106, jan./dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Importância educacional da geografia. **Educar em Revista**, Curitiba, v.9, n. 9, p.121-125, jan./dez. 1993.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CAVALCANTE, Tiago Vieira. Por uma arte geográfica no ensino. **Revista Ra'e Ga**, Curitiba, n. 19, p. 97-105, 2010.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. A geografia escolar com crianças: Currículo e poder na expansão do ensino fundamental no Brasil. In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control. Mayo de 2014, Barcelona, **Anais**. Barcelona. Universidade de Barcelona, 2014. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloquio/actas-xiii-coloquio.htm>. > . Acessado em: 22 nov. 2016.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Movimento social como categoria geográfica. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 59-86, 2000.

FLORIANO, Eliane Menossi Sila; NARDOQUE, Sedeval; A relação campo-cidade no ensino de Geografia: estudo do Currículo de Geografia do estado de São Paulo. **Rev. NERA**, Presidente Prudente, SP. v. 21, n. 44, pp. 205-229, 2018.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. (p. 304-335)

LANDIM NETO, Francisco Otávio; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de Geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 160-179, jan.2011.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **CBC Geografia – Ensinos fundamental e médio**. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 07 set. 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Magela de. **Educação do campo e cotidiano das crianças na unidade de produção familiar**. Trabalho de Conclusão de Curso – Geografia - Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Raça e justiça: o mito da democracia racial e racismo institucional no fluxo da justiça. **Democracia racial: o não-dito racista**.2006. 474p. Dissertação (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUSA, Narayana Fernandes de. O ciclo de políticas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualizando a Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014.

SOUZA, Fracilane Eulália de; BIBIANO, Gisele Leite; ABE, Tainara Alves de Jesus; ROCHA, Daniela Rocha; SANTOS, Cássia Betânia Rodrigues dos. Panorama do fechamento de Escolas no Campo do estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA** n. 103.p.1-9 2016.

Sobre os autores

Abigail Bruna da Cruz – Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal) (2017). **OrCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8109-0957>

Sandra de Castro de Azevedo – Graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002); mestrado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2006) e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2011) Atualmente é professora de geografia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); **OrCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4972-7684>

Como citar este artigo

CRUZ, Abigail Bruna da; AZEVEDO, Sandra de Castro de. Geografia escolar e escola no campo: investigações sobre a educação geográfica numa escola rural com currículo urbano. **Revista NERA**, v. 22, n. 46, p. 133-155, jan.-abr. 2019.

Declaração de Contribuição Individual

As contribuições científicas presentes no artigo foram construídas em conjunto pelos (as) autores (as). As tarefas de concepção e design, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. A autora **Abigail Bruna da Cruz** ficou especialmente responsável pelo desenvolvimento teórico-conceitual; a segunda autora **Sandra de Castro de Azevedo**, pela aquisição de dados e suas interpretação e análise e pelos procedimentos técnicos e tradução do artigo.

Recebido para publicação em 14 de julho de 2018.
Devolvido para a revisão em 26 de setembro de 2018.
Aceito para a publicação em 10 de outubro de 2018.
