

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**Karla do Vale Silva**

**O ESTUDANTE DO CAMPO NA ESCOLA URBANA EM VIÇOSA: DESAFIOS E  
REALIDADES.**

**VIÇOSA 2015**

KARLA DO VALE SILVA

**O ESTUDANTE DO CAMPO NA ESCOLA URBANA EM VIÇOSA: DESAFIOS E  
REALIDADES**

Monografia apresentada à Universidade  
Federal de Viçosa como parte das  
exigências da disciplina GEO 484 –  
Monografia do Curso de Geografia.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS - BRASIL

2015

KARLA DO VALE SILVA

**O ESTUDANTE DO CAMPO NA ESCOLA URBANA EM VIÇOSA: DESAFIOS E  
REALIDADES**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências da disciplina GEO 484 – Monografia do Curso de Geografia.

APROVADA:

---

Marilda Teles Maracci

---

Andre Luiz Lopes Faria

---

Luiz Henrique Vierira  
(Orientador)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus vivo que não me deixou desistir, me dando animo, paciência e sabedoria.

Aos meus pais pelo carinho e dedicação, em especial a minha irmã Paula e meu irmão Sergio, pela ajuda no desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos professores do departamento de Geografia que me proporcionou um vasto conhecimento nesses cinco anos de curso. Aos colegas da turma de 2010 pela ajuda, incentivo e amizade.

Ao professor Luiz pela confiança e orientação na monografia, sempre com muita paciência.

Ao professor André pelas orientações desde o PIBID ate o dia de hoje.

À minha prima Fernanda pelas revisões e paciência.

A Raíza pela ajuda na construção do mapa.

Agradeço enfim, a todos que contribuíram pra que eu pudesse alcançar mais esta vitória.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>IV</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>V</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>3</b>
2.1. Breve histórico do município de Viçosa/MG .....	3
2.2. O currículo escolar .....	4
2.3. Análise do Currículo Básico Comum .....	7
2.4. Desafio da educação no campo .....	10
2.4.1. Educação no campo .....	11
2.4.2. Os desafios .....	11
2.4.3. Fechamento das Escolas Rurais no Brasil .....	15
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>19</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>21</b>
4.1. Concepções dos Estudantes do Campo .....	21
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>35</b>
<b>7. ANEXO .....</b>	<b>39</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> .....	<b>4</b>
<b>Figura 2</b> .....	<b>16</b>
<b>Figura 3</b> .....	<b>22</b>
<b>Figura 4</b> .....	<b>23</b>
<b>Figura 5</b> .....	<b>24</b>
<b>Figura 6</b> .....	<b>25</b>
<b>Figura 7</b> .....	<b>27</b>
<b>Figura 8</b> .....	<b>29</b>
<b>Figura 9</b> .....	<b>30</b>

## LISTA DE SIGLAS

IBGE : Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PROEB: Programa de Avaliação da Educação Básica

PAAE: Programa de Avaliação da Aprendizagem escolar

CBC: Currículo Básico Comum

MST: Movimento dos Sem Terra

PRONERA: Política de Educação Nacional de Educação na Reforma Agrária

UFV: Universidade Federal de Viçosa

PPP: Projeto Político Pedagógico

## RESUMO

A pesquisa teve por objetivo analisar a relação dos estudantes do campo á duas escolas urbanas do município de Viçosa (MG), pensando na maneira com que esses estudantes se relacionam no ambiente escolar. Diante do quadro social e político em que a escola, os educadores e os currículos estão imersos, somos obrigados(as) a entender as disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. As vozes dos estudantes fazem compreender a relação campo-cidade, bem como o discurso que está sendo passado para eles, compreendendo suas dificuldades, desejos e como a escola tem facilitado ou dificultado suas reflexões. Na análise dos documentos oficiais da escola não aparecem políticas que valorizem os saberes dos estudantes do campo e tentando entender como é a relação desses estudantes com a escola foi possível através de o questionário compreender que estes gostam de estudar na escola urbana, porém enfrentam dificuldades, dentre elas relacionadas ao transporte escolar. Outra questão seria a dificuldade enfrentada pelos estudantes em relacionar o conteúdo de geografia com o cotidiano, na maioria das vezes o conteúdo passado nas aulas não se relacionam com a vivencia deles, ficando muitas vezes a escola e as disciplinas distantes da realidade.

Palavras-chave: Educação; Campo; Currículo.

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de grande diversidade cultural e social que trás em meio a sua história a questão do campo e os desafios educacionais enfrentados por essa população. São vários os desafios enfrentados pela educação brasileira, e o diálogo entre alunos e professores deve ser o ponto fundamental para o entendimento e análise desses desafios, oferecendo dessa forma inúmeros caminhos para as reflexões sobre o assunto.

O diálogo com os estudantes do campo nos oferece alguns sinais para entende como se da a relação desses estudantes com a escola urbana. Compreendendo o saber que se forma na escola da cidade.

Segundo Sagrillo (2004), até 1950 o Brasil era um país essencialmente rural, com aproximadamente 65% de sua população vivendo no campo. Já em 1960 esse percentual caiu para 55%, e na década de 70 o país já possuía maior parte de sua população nas áreas urbanas.

Diante desse cenário ocorreu o processo de nucleação, onde com o fechamento das escolas do campo, os estudantes passam a estudar nas escolas da cidade. No entanto, para analisarmos este processo é necessário compreender que as escolas rurais de nosso país foram historicamente relegadas a dois processos combinados: primeiro a precarização, que se desdobra em duas direções, a primeira, e bem mais visível, é a precariedade infraestrutural, a segunda, extremamente marcante, é a precariedade pedagógica, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem; o segundo processo que caracteriza as escolas do Brasil rural é a urbanocentralidade, que seria o parâmetro urbano de seu ensino, deslocado das realidades e diversidades do campo e de seus sujeitos (Cordeiro, 2013).

O campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é marcado pela diversidade econômica, cultural, associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito a terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Mais do que uma demarcação não-urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria natureza e o meio de produção, de onde tira o seu sustento. Se comprometida com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também especificidades que precisam ser incorporadas nos projetos político-pedagógicos. Entendemos, no entanto, que o campo e a cidade, são dois pólos que formam um todo, não podem se isolar, mas, antes de tudo, articulam-se, completam-se e se alimentam mutuamente (Nunes, 2009).



Tanto as sociedades rurais quanto urbanas passaram por várias transformações. A população residente no campo incorporou hábitos urbanos em decorrência da expansão da infraestrutura, da maior fluidez propiciada pela melhoria das vias e dos meios de transporte e da comunicação. Entretanto, parte da população rural que migrou para as cidades também procurou manter o seu estilo de vida, por exemplo, por meio do cultivo de hortas, da criação de pequenos animais nos quintais, bem como pelas manifestações culturais. Sendo assim, cidade e campo continuam existindo, contudo, não mais sob o viés da dicotomia devido às novas relações existentes entre eles.

## **2. REVISÃO BIBLIOGRAFICA**

### **2.1. Breve histórico do município de Viçosa/MG**

Segundo (CIPSP 2016) A descoberta de ouro e, posteriormente, de diamante provocou um intenso fluxo migratório para Minas Gerais no final do século XVII. A promessa de enriquecimento rápido atraiu pessoas de vários lugares do Brasil. Bandeirantes paulistas, “na caça ao índio, ao ouro e às esmeraldas”, juntamente com baianos e pernambucanos migraram e trouxeram consigo um grande contingente de negros escravos (Silva, 2005). A necessidade de mão-de-obra para a exploração mineral e a insaciável corrida pelo ouro durante o século XVIII fizeram com que o valor de um negro escravo na região fosse muito maior que no restante do mundo.

Os quilombos nessa região, ao contrário do que rege o imaginário popular, não se constituíram apenas em lugares distantes dos centros urbanos: “Os quilombos em Minas Gerais não existiam isolados; em geral, os escravos não fugiam para muito longe das comunidades mineradoras urbanizadas” (Ramos,1996:). Nas proximidades das vilas e cidades formaram-se numerosos pequenos quilombos, onde ainda existem vestígios dessa população.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 20015), a história de Viçosa-MG inicia-se no século XIX. Sendo que em 1800, segundo apontamentos eclesiásticos, o Padre Francisco José da Silva obteve do bispado de Mariana permissão para erigir uma ermida em homenagem a Santa Rita de Cássia no Município de Viçosa. Neste local se formou o povoado que tomou o nome a essa invocação e, mais tarde - em 1832 - a denominação foi mudada para “Santa Rita do Turvo”.

O distrito de Santa Rita do Turvo foi criado pelo decreto de 14 de julho de 1832 e, o município de mesmo nome pela Lei provincial nº 1.817 de 30 de setembro de 1871, com território desmembrado dos municípios de Ubá, Ponte Nova e Mariana. Em 22 de janeiro de 1873, efetivou-se a instalação e, três anos depois a vila foi elevada à categoria de cidade, com o nome de Viçosa de Santa Rita, mediante a Lei provincial nº 2.216 de 3 de junho de 1876. Na figura-1 é possível observar o município de Viçosa, juntamente com seus distritos.

Segundo Paniago, (1990) com o fim da mineração e início do ciclo do café na região a agricultura começou a se desenvolver, vinculando principalmente a agricultura de subsistência. No início do século XX, no governo de Arthur Bernardes (1918-1922), houve a

criação da Escola Superior Agrícola, fundada pela Lei 761 de 6 de setembro de 1920, que posteriormente tornou-se a Universidade Federal de Viçosa. Vale ressaltar, também, que mesmo o surgimento de uma escola agrícola não foi suficiente para valorizar a economia e a vivência da população rural que residia na região.

A história de Viçosa, como de várias cidades do estado de Minas Gerais traz em meio ao passado e o presente uma forte relação com o campo, onde a medida que o capital e o avanço econômico e político chegam, a cidade vai se modificando e perdendo suas características iniciais.

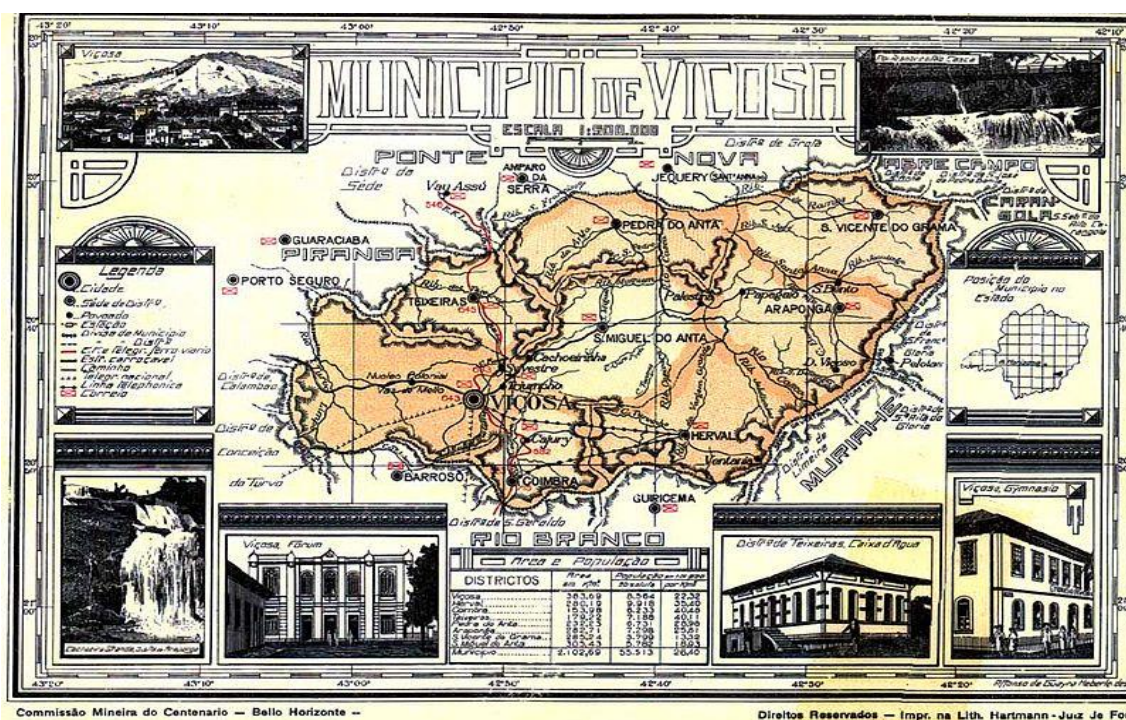


Figura 1: Mapa do Município de Viçosa na segunda década do século XX (Fonte: Atlas histórico e geográfico de Viçosa, 2010).

## 2.2. O currículo escolar

O conceito de currículo é passível de múltiplas interpretações e perspectivas, já que sua construção está intimamente referenciada ao sujeito em processo de aprendizagem e ao universo de conhecimento. Nesse sentido, o currículo não é como normalmente se pensa uma relação de disciplinas, um rol, uma lista de coisas. O currículo é uma construção cultural e, igualmente, é um conceito concreto (MEDEIROS, 2010).

Segundo Forquin (1993), o termo currículo abarcaria uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos; uma abordagem global dos fenômenos, a forma de selecionar e privilegiar determinados conteúdos; a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos; experiências vividas no espaço escolar pelo estudante? Que implicam a regulação do comportamento e promoção de capacidades. Os conteúdos curriculares efetivam-se como [...] a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) – que, por ser considerado relevante num dado momento histórico, é trazido para a instituição escolar, isto é, é escolarizada (VEIGA-NETO, 1995).

Portanto, para que ele seja eficaz, é necessário que tenha aplicabilidade e resultados, de forma que se torne materializado por meio de práticas educativas. Dentro dessa visão, podemos entender o currículo como algo composto a partir de dois eixos que, embora distintos, estão intimamente imbricados. Um deles refere-se ao currículo prescrito e o outro ao currículo oculto.

O Currículo Prescrito (SACRISTÁN, 2000) é determinado a partir das políticas educacionais concebidas pelo governo federal que, por sua vez, deve considerar as três áreas de fundamentos: a sociedade, o sujeito em processo de aprendizagem e o universo de conhecimento (cultura). A integração desses três importantes fundamentos depende do sistema de valores e das opções das políticas educativas adotadas pelos governos. Como o próprio nome já indica, esse currículo é um currículo pré-escrito, formal, necessário, mas é também um excelente coadjuvante da reprodução do conhecimento. É o currículo da Lei, da norma e que na maioria das vezes a escola é obrigada a seguir.

Diferentemente do Currículo Prescrito, o Currículo Oculto (Sacristán, 2000) é permeado de fatores morais, políticos e éticos. As escolas não ensinam aos alunos apenas a “ler, escrever, calcular, entre outros conteúdos”, elas são também agentes de socialização, de mudança e sendo um espaço social, tem um duplo currículo, o explícito e formal, e o oculto.

A prática do currículo oculto é, geralmente, marcante na vida dos alunos, estando associado às mensagens de natureza afetiva, tais como atitudes e valores. Porém não é possível separar os efeitos dessas mensagens daquelas de natureza cognitiva. Sua prática está intimamente ligada às experiências vividas pelos professores. É o currículo da alma no sentido de que dá o ânimo aos alunos; como diz Perrenoud (1999). Sua prática se dá pela percepção que o professor desenvolve no exercício de sua profissão de que é preciso atingir com precisão o seu objetivo, o seu alvo no processo de ensino aprendizagem e para tanto,

desenvolve, além das fronteiras marcando-os não apenas o seu intelecto, mas, sobretudo sua afetividade. Essa é a manifestação do currículo oculto.

Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e do trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos populares e para seus professores (ARROYO, 2011).

Diante desse quadro social e político em que a escola, os educadores e os currículos estão imersos, somos obrigados (as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar (Idem, 2011).

Há um motivo mais particular e que nos toca de perto para a escolha do currículo como território de disputa: a estreita relação entre o currículo e trabalho docente. Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo o processo de produção.

Os vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento. Quanto mais vêm crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria docente maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso espaço das salas de aula, das escolas e até das redes na sua capacidade de inventar projetos, propostas, oficinas, temas geradores de estudo, redefinindo e ampliando o currículo na prática. Mecanismos em que está em jogo a redefinição da organização do seu trabalho.

As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (ARROYO, 2011).

Segundo Alves (2010) As relações de poder, por meio de diferentes atores, que se apropriando do espaço vão formar os territórios, imprimindo nestas suas características relacionais de acordo com seus objetivos, que podem ter influências de ordem econômica, política, cultural e até mesmo do meio natural. A cultura, os códigos étnicos, a religião também são formas de apropriação de um determinado espaço. Esta dimensão territorial tem

“referências muito mais enfáticas a estes ‘poderes invisíveis’ que fazem parte do território”, tais como mitos e símbolos que podem “mesmo ser responsáveis pela própria definição do grupo como tal” (HAESBAERT, 2006, p. 69).

Essas ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades trazidas pela diversidade de movimentos e de ações coletivas terminam por reconfigurar o território dos currículos de formação e de educação básica. Sendo o ambiente escolar o encontro dessas identidades e movimentos educacionais, sociais e políticos.

### **2.3. Análise do Currículo Básico Comum**

O Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais foi elaborado e implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em 1996, sendo que os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais que cada disciplina deve possuir, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competência que não podem deixar de serem desenvolvidas.

O Currículo Básico Comum serve 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 um 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. O programa tem como objetivo principal fortalecer a gestão do currículo e subsidiar a prática do professor, alinhando o programa curricular adotado no Estado (Conteúdo Básico Comum - CBC). As provas são criadas por equipes externas e o professor deve conciliar o currículo a ser cumprido e a realidade da escola e dos estudantes, tarefa difícil enfrentada pelos professores da rede básica de Minas Gerais.

Para compreender a proposta do currículo e a preocupação que as escolas do estado de Minas Gerais deveriam ter com os estudantes do campo é necessário uma análise do documento oficial do estado e dos documentos das escolas. Compreendendo dessa forma as

políticas educacionais e a preocupação dessas políticas perante os estudantes que vivem no campo e estudam nas escolas urbanas.

O CBC norteia em cinco diretrizes, em que a primeira diretriz propõe a valorização e o resgate das práticas sócio espacial, espaço-culturais e ambientais do educando, buscando nelas os referenciais explicativos para a ampliação, aprofundamento e a compreensão do espaço geográfico em mutação.

A segunda diretriz diz respeito à construção de um pensamento que passa progressivamente do simples ao complexo, substituindo um pensamento, que isola e separa, por um pensamento que distingue e une. A terceira diretriz propõe uma nova abordagem dos conteúdos geográficos através de sua organização em um “Eixo Integrador”, do qual serão desdobrados os eixos temáticos e os temas.

A quarta diretriz sulevar no campo das competências gerais de investigação e compreensão. Corresponde ao desafio da transposição didática das três diretrizes anteriores para o cotidiano pedagógico escolar. A quinta diretriz refere-se à avaliação formativa e aos indicadores de competências construídas. As atividades são situações educativas planejadas pelo professor para que as aprendizagens se desenvolvam como um processo de construção de conhecimentos, diferentemente de métodos tradicionais, que apresentam ideias prontas, acabadas. Essas atividades são ao mesmo tempo instrumentos de avaliação, pois permitem o levantamento de dados sobre o processo de aprendizagem e a autonomia do aluno no ato de compreender como se aprende.

São 4 eixos temáticos para o ensino fundamental II, sendo o Eixo Temático I, Geografias do Cotidiano; Eixo Temático II, A Sócio diversidade das Paisagens e suas Manifestações Espaço - Culturais; Eixo Temático III, Globalização e Regionalização no Mundo Contemporâneo; e Eixo Temático IV, Meio Ambiente e Cidadania Planetária.

A averiguação de como o currículo aborda a questão do campo foi possível através de uma análise do CBC, um parecer sobre as temáticas relacionadas ao campo. No eixo temático I temos as seguintes abordagens: reconhecer em imagens/fotos de tempos diferentes as mudanças ocorridas na produção do espaço urbano e rural, sabendo explicar a sua temporalidade; compreender no cotidiano as noções de território e territorialidade, aplicando-as nas situações que produzem a vida na cidade e no campo; interpretar as paisagens urbanas e rurais em suas oportunidades de trabalho e lazer, valendo-se de imagens/fotos de tempos diferentes; reconhecer nos cotidianos da paisagem urbana e rural o que a cultura e o trabalho

conferiram como identidade de um lugar; e reconhecer, na paisagem urbana e rural, a cultura, o trabalho e o lazer como identidade de um lugar e direitos à cidadania.

No eixo temático II temos as seguintes abordagens: descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sócia-diversidade. Os eixos temáticos III e IV não tiveram abordagens diretas sobre a questão do campo, e sim abordagens relacionadas ao meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

O CBC ao *sulear* o desenvolvimento da escola, junto ao projeto político pedagógico. Em uma conversa informal com a pedagoga de umas das escolas avaliadas foi relatado que o CBC é usado como documento oficial da escola, mas o professor tem total liberdade de fazer as modificações e orientar suas aulas de acordo com a demanda de cada sala.

O verbo *sulear* substituindo o nortear, desconstruir termos coloniais sendo também fundamental na educação básica. “Assim, a cartografia da Terra foi grafada pelo Papa, e, 1493, com um meridiano, o de Tordesilhas e, desde o século XIX, a ciência laica se encarregaria de remarcar um novo ponto zero de onde passa a recartografar o mundo, se agora a partir do meridiano de um subúrbio de Londres, Greenwich. Não olvidemos que se orientar é se dirigir para o oriente e tomar esse rumo era tomar o rumo certo na vida, tal como hoje se diz nortear. Essa troca de verbo é, também, uma troca de hegemonia geopolítica”(Porto Gonçalves 2006:p39).

Segundo Cordeiro (2013), o projeto da modernidade ao eleger o conhecimento científico como o único conhecimento válido ele rejeitou, obliterou, inferiorizou e silenciou todas as outras formas de conhecimento e entendimento do mundo, onde os demais conhecimentos populares não são reconhecidos como saberes relevantes em nome da Cientificidade.

A escola ao negar os saberes populares privilegia outra forma de ver o mundo, a partir da reprodução do sistema capitalista. Segundo Cordeiro (2013, p.16), a educação dos povos do campo foi deixada nas mãos dos interesses privados da oligarquia rural e dos grupos urbano-industriais dominantes, sendo tratada tanto pelo público quanto pelo privado como política assistencialista.

Segundo a mesma autora, a educação rural quando citada em nossos planos educacionais teve, na maior parte dos textos, um tratamento periférico e inadequado, onde



somente na Constituição de 1988 a educação para o meio rural passou a ter um tratamento específico, de acordo com seus próprios fins, e desvinculado da educação urbana.

É possível na análise do Currículo Básico Comum compreender a carência de propostas que realmente supram a necessidade dos alunos do campo. Nos eixos temáticos do ensino fundamental II temos majoritariamente no documento a interpretar imagens e diferenciar áreas rurais das urbanas, junto às análises culturais e sociais de cada paisagem.

## **2.4. Desafio da educação do campo**

### **2.4.1. Educação do campo**

A docência em uma escola rural proporciona um campo de desafios e possibilidades que nos enriquecem enquanto seres humanos. O diálogo com os alunos, que envolve a escuta sensível, ativa e respeitosa, nos oferece inúmeros vestígios para a reflexão e entendimento das contradições existentes no campo brasileiro. As lutas, as conquistas, as dificuldades, as perdas, o silêncio, a palavra. Para analisarmos este processo é necessário compreender que as escolas rurais de nosso país foram historicamente relegadas a dois processos combinados: primeiro a precarização, que se desdobra em duas direções, a primeira, e bem mais visível, é a precariedade da infraestrutura destas escolas, a segunda, extremamente marcante, é a precariedade pedagógica, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem; o segundo processo que caracteriza as escolas do Brasil rural é a urbanocentralidade, que seria o parâmetro urbano de seu ensino, deslocado das realidades e diversidades do campo e de seus sujeitos (Cordeiro 2013).

Esta concepção de educação que produziu esta precariedade e esta urbanocentralidade ao longo da história da educação brasileira é denominada de *educação rural*, paradigma hegemônico que tem por interesse a reprodução das condições desiguais no campo.

Paradigma este que produziu resistência, posto que os povos do campo organizados em movimentos sociais passaram a resistir a este modelo de educação e de escola produzindo sua própria concepção de educação: *a educação do campo* (CORDEIRO, 2013).

O modelo educacional urbano, imposto aos povos do campo, ao negar suas especificidades e necessidades de classe teve por objetivos, a partir de pressupostos como a adaptação, a reprodução dos interesses urbano-industrial, mas também dos interesses oligárquicos, de modo a desenvolver uma educação com demandas estranhas à realidade dos

povos trabalhadores do campo. Em outros termos, o que dizemos é que historicamente, na educação ofertada em áreas rurais, nunca houve o reconhecimento das especificidades do campo em sua dimensão enquanto espaço da classe trabalhadora, houve sim objetivos específicos na educação rural para a conquista e permanência da hegemonia da classe dominante sob o espaço rural brasileiro, particularmente de início o objetivo específico de fixação da população rural no campo.

Esta constatação pode ser explicitada pela clara opção do Estado brasileiro por uma educação profissionalizante para o meio rural em detrimento de uma formação humana. Formação humana que absurdamente foi e ainda é considerada desnecessária aos povos do campo, como no caso do governador mineiro Mello Vianna, no período de 1924 a 1926, que via o campo como um espaço *“onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar”* (MENSAGEM AO CONGRESSO *apud* ARROYO, 1982).

De acordo com esta visão, a educação rural não seria tão necessária e relevante quanto a urbana. Do mesmo modo, tais concepções legitimaram que a educação ofertada às classes trabalhadoras fosse negligenciada e atrelada aos interesses do sistema capitalista. Frigotto, ao analisar a estratégia de subordinação da educação ao capital, apontou a segmentação e dualidade dos sistemas educacionais, nos quais convivem duas escolas opostas: *“escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes”* (FRIGOTTO, 1995).

Nesta perspectiva de dualidade de objetivos da educação apontada pelo autor, a *“educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução”* (FRIGOTTO, 1995). Portanto, os objetivos da educação dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular, reproduzidos historicamente pela educação rural, estão pautados em interesses do capital.

#### **2.4.2. Os desafios**

De acordo com Mônica Castagna Molina durante o Seminário Nacional de Educação de Campo, promovido pela articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*, realizado em

Brasília, entre 26 e 29 de novembro de 2002, foram discutidos quais seriam as tarefas e os desafios dos Educadores do Campo, na nova conjuntura que se iniciaria em 2003. Dentre eles:

- A primeira tarefa que temos que cumprir com excelência se refere à necessidade permanente de nos capacitar, de estudar sempre e muito. Estudar os diferentes materiais elaborados pela nossa articulação nacional, como a Coleção “Por Uma Educação do Campo”, e principalmente, o documento que produzimos a partir do Seminário Nacional, intitulado: “Por uma Educação do Campo - Declaração 2002”, e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. Mesmo com as várias atividades que cabem aos educadores do campo, que antes de tudo devem ser lutadores do povo, é preciso saber priorizar o tempo do estudo, da reflexão, da formação. Como nos ensina o mestre Paulo Freire “estudar não é um ato de consumir ideias, mas sim, de criá-las e recriá-las”.
- Associado a esta primeira tarefa, temos também outro desafio: não basta apenas ficarmos mais “sabidos”, mais cultos, conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação. Como colocar em prática, como vivenciar os valores, os conteúdos, as reflexões que estamos desenvolvendo enquanto integrantes desta articulação? Além de qualificar nossas práticas pedagógicas, a partir dos estudos desenvolvidos, é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.
- Nosso terceiro desafio: transformar ação em conhecimento. É importante assumirmos mais este compromisso: refletirmos, sistematizarmos e escrevermos a respeito de nossas práticas pedagógicas, de nossas experiências como educadores e educandos do campo. Conhecer melhor as experiências dos diferentes movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no meio rural nos ajuda a olhar de maneira nova para a nossa própria prática e nos ajuda a qualificá-la.

É preciso consolidar um espaço permanente de debate, de reflexão sobre o que vem acontecendo no campo, e ao redor do país. Nesse sentido, é extremamente rica a experiência dos Coletivos Pedagógicos do MST, que podem ser tomados como exemplo pelo conjunto dos movimentos sociais da Via Campesina. Um grupo permanente de reflexão, além de ser um espaço de crítica e autocrítica de nossas práticas, é importante também para nos desafiar a

estudar mais, a acompanhar as mudanças na conjuntura, a aprofundar o conhecimento da legislação educacional, a descobrir caminhos novos para as mudanças.

Este conjunto de desafios listados por Molina (2010) são parte de uma tarefa maior que cabe também a nós: fortalecer a Educação do Campo como área própria de conhecimento, que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. A Educação do Campo, que é indissociável da reflexão sobre a construção de um novo modelo de desenvolvimento, e de um novo papel para o campo neste modelo, deve trazer elementos que contribuam na construção desta nova visão. Elementos que fortaleçam a identidade e a autonomia das populações do campo, e que ajudem o conjunto do povo brasileiro a compreender que a relação não é de hierarquia, mas, de complementariedade: a cidade não vive sem o campo e vice versa. A Educação do Campo tem uma tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro: Educação do Campo com desenvolvimento social; Educação do Campo com cultura; Educação do Campo com saúde; Educação do Campo como infraestrutura de transporte; de lazer; Educação do Campo como cuidado do meio ambiente.

Esta missão será melhor desempenhada à medida que sejam capazes de fortalecer a Educação do Campo também nos espaços públicos, nos sistemas de ensino, como os cursos superiores de educação do campo. É esta tarefa que devem estar atentos: a luta pela Educação do Campo deve ser realizada na esfera pública, porque é no campo dos direitos que ela se coloca. Fortalecer a luta pela Educação do Campo dentro dos sistemas de ensino é importante porque é na esfera da atuação do Estado, do público, que temos que fortalecer nossa demanda.

Segundo a mesma autora, esta tarefa maior de contribuir na construção de um novo modelo de desenvolvimento e de ampliar o espaço do campo neste modelo se materializará quanto maior for a nossa capacidade de nos inserir nos debates públicos sobre educação escolar, socializando com o conjunto de educadores e educandos do campo e da cidade estas reflexões. É preciso estar consciente desta dupla preocupação: não basta garantirmos avanços na legislação educacional, fazendo constar nestes instrumentos legais dispositivos que contemplem as demandas propostas pelas articulações estaduais e municipais Por uma Educação do Campo. É necessário assumirmos o desafio de fazer deste processo de

elaboração dos Planos um momento de reflexão para o conjunto da comunidade local, sobre a importância do espaço do campo na construção de um novo modelo de desenvolvimento.

Segundo Caldart (2002) enraizar a educação do campo, com a perspectiva transdisciplinar que ela necessariamente abarca, exige de nós um esforço no sentido de contribuir para sua institucionalização não apenas nos sistemas públicos municipais e estaduais de educação. É necessário também fortalecermos esta demanda nos sistemas federais de ensino, contribuindo para reinserção do campo na agenda de pesquisa das universidades. Uma pista neste sentido pode ser dada pelos projetos executados através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA que é uma política de Educação do Campo desenvolvida em área da Reforma Agrária, apesar das inúmeras dificuldades na sua execução, têm no conjunto das ações realizadas garantido alguns avanços muito importantes. É emblemática a criação de cursos superiores específicos aos educadores do campo, como por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra e Educação do Campo (UFV) que funcionam hoje em alguns estados. Em locais onde não há ainda a experiência da parceria dos movimentos do campo com as universidades é importante começar com ações pequenas, mesmo que sejam cursos breves de extensão universitária, que possam contribuir com a formação dos educadores/educandos do campo.

O que parece significativo é que tenhamos como estratégia política a decisão da ocupação das universidades como espaço público, onde os movimentos sociais têm o direito de estar presentes, contribuindo não só na desprivatização destas instituições, mas estimulando com estas demandas um novo esforço de pesquisa por parte destas instituições sobre as diferentes possibilidades que o espaço rural representa em potencialidade de geração de empregos, renda, espaço de moradia, serviços. Contribuir para a redescoberta da interação campo-cidade exige reflexões profundas sobre a ocupação e utilização do território brasileiro, e a Educação do Campo têm um enorme potencial para contribuir nesta tarefa.

Segundo Caldart (2002) estes desafios podem se tornar mais simples se, além da constituição dos coletivos pedagógicos na área de atuação, trabalhando também formando articulações municipais Por uma Educação do Campo, na qual participem além dos movimentos sociais do campo, também representantes de órgãos públicos comprometidos com a perspectiva de fazer avançar a construção do projeto popular de desenvolvimento. Representantes de Ong's e de outras instituições urbanas que comunguem com a necessidade de reconstrução da relação campo-cidade também podem trazer ricas contribuições, não só

nas reflexões, mas na própria estratégia de conseguirmos aliados para multiplicarmos o debate sobre a importância do campo no novo modelo.

Segundo Molina (2010) desde a realização da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998, observou que os estados que conseguiram garantir maiores espaços para territorialização desta demanda foram aqueles nos quais os movimentos sociais tinham maior organicidade e assumiu realmente a Educação do Campo como bandeira de luta em todas as reivindicações encaminhadas aos poderes públicos. Mesmo que os vários movimentos presentes da Via Campesina tivessem diferentes práticas formativas para suas bases, seria muito significativa a constituição de setores específicos dentro dos movimentos para fazer alavancar a capacidade de organização desta demanda e de sua inclusão permanente na pauta de luta.

Por fim, o fundamental é ampliarmos a prática, nos encontramos nas ações educativas, entendidas estas não só como aquelas que se desenvolvem nos espaços escolares, mas principalmente, as que se desenvolvem nos espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A Educação do Campo não pode esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo.

### **2.4.3. Fechamento das Escolas Rurais no Brasil**

O fechamento de escolas rurais não é mera especulação ou suposição, segundo a Campanha “Fechar escola é crime” (2011) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre 2002 e 2009, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas. Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, apontam que, no meio rural, existiam 107.432 escolas em 2002. Já em 2009, o número de estabelecimentos de ensino reduziu para 83.036, fato que desencadeou um movimento de resistência a esta política.



Figura 2: Manifestação Fechar escola é crime  
(Fonte:<http://fabriciolirio.com.br/2011/08/manifestacao-do-mst-e-na-uenf-marcam-o-dia-do-estudante-em-campos/>).

No manifesto lançado na campanha “Fechar Escola é Crime”, os signatários fazem uma breve contextualização e avaliação da prática de fechamento de escolas no campo brasileiro, demonstrando a preocupação dos atores envolvidos na luta por educação do campo com o processo de nucleação escolar e a necessidade de aprofundamento do debate com a sociedade civil em geral.

No que tange à desigualdade educacional no Brasil, Patto (2000) considera que a produção do fracasso escolar estruturou-se a partir de três modalidades de exclusão: a primeira diz respeito à impossibilidade de acesso, o que consideramos concreto, já que apenas o ensino fundamental foi tornado obrigatório, o que ainda não ocorreu com a educação infantil e o ensino médio, ou seja, ainda não há a universalização da educação básica no país; a segunda materializou-se a partir da exclusão precoce dos alunos, sabemos que muitos evadem desistindo cedo de uma educação que de certa forma “não os queria”; e a terceira é a inclusão sem usufruto, o que consideramos uma inclusão degradante, que permite o acesso à escola, mas não permite o acesso à qualidade desta educação escolar.

Desse modo, vemos que sob a aparência da democratização persiste a reprodução de uma rede escolar produtora de desigualdades, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais. Porém, a partir de alguns dados já apresentados, acreditamos que estas modalidades de exclusão foram mais intensas e perversas nos espaços rurais brasileiros. Essas três modalidades ainda persistem e acreditamos que a política discutida, de nucleação escolar,

pode ser um fator de intensificação desta exclusão, já que a distância entre residência e escola se não impossibilita, ao menos dificulta o acesso à mesma. Esta dificuldade poderá acarretar em faltas excessivas e cansaço durante as aulas e direcionar-se para a ampliação das probabilidades de exclusão precoce, seja por evasão, seja por repetência acentuada, bem como o processo de ensino-aprendizagem a partir de outros olhares, territórios e necessidades, poderá igualmente contribuir para uma inclusão sem usufruto, na medida em que a educação pode estar descolada das realidades e necessidades mais básicas das populações do campo (CORDEIRO, 2013).

Segundo a mesma autora entende-se que além de a maioria dos municípios declararem não desenvolver políticas específicas para as escolas rurais, o que faz concluir que a educação para estas escolas é a mesma que para as escolas urbanas, os que o fazem na maioria optam pela nucleação, ancorados em uma ideia de racionalização, muitas vezes propagada pelo próprio Estado. Ao refletir sobre esta questão Arroyo faz as seguintes considerações: A solução me parece que não é tirar as crianças de seu lugar e levá-las para outro lugar. A famosa nucleação de escolas [...] porque a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado. A questão é que a educação fundamental se estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive se produz e reproduz. Criar escolas-núcleo, distantes dos espaços de vivência da criança, desarraigada, tira da raiz (ARROYO, 1999, p. 22).

Embora seja a política mais posta em prática nas escolas rurais, para muitos pesquisadores e para o movimento que luta por uma educação do campo, a nucleação não seria a melhor solução para a educação no meio rural e não estaria ocorrendo a partir de um diálogo com as comunidades rurais e escolares afetadas, o que nos faz considerar que, principalmente nestas condições, não deveria ser uma política pública educacional privilegiada, como já anunciado pela campanha e pelo manifesto contra o fechamento de escolas rurais (MST, 2011).

Os conflitos no campo vêm se agravando nos últimos anos como consequência de enfrentamentos pelo acesso, posse e uso da terra, e envolvem diferentes categorias de camponeses e povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.). No caso da educação, dois fatores, em especial, explicam o acelerado processo de fechamento de



instituições no meio rural: a disputa pela terra e o entendimento dos municípios e estados de que, com os altos custos para a manutenção de unidades com poucos estudantes, não vale a pena mantê-las abertas (VOMERO, 2014).

Caldart (2002) ao apresentar o verbete de educação do campo, nos inspira a analisarmos as políticas públicas educacionais para o campo, entre elas a nucleação escolar, tendo como categoria de análise a própria educação do campo: A educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas [...] Como conceito em construção, a educação do campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou das práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259).

São muitos os questionamentos que levaram ao fechamento das escolas rurais, e a realidade hoje são que muitos desses estudantes do campo largaram suas comunidades para estudarem nas escolas urbanas. A intenção agora é entender como se deu a inserção desses estudantes nas escolas do município de Viçosa e quais são suas percepções diante desse novo contexto escolar.

### 3. METODOLOGIA

O primeiro momento da pesquisa configura-se pela busca de referências bibliográficas, destacando trabalhos de Miguel Arroxó (2011), Medeiros (2010), Cordeiro (2013), Carneiro (1998).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas informações, sobre a preocupação das escolas com os estudantes do campo. Com isso, durante o andamento da pesquisa foram feitas análises dos documentos das duas escolas municipais, sendo os documentos oficiais o Currículo básico comum CBC e projeto político pedagógico PPP.

Abordagem escolhida é a metodológica qualitativa que para GODOY (1995a, p.62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

- 1- O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2- O caráter descritivo;
- 3- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- 4- Enfoque indutivo.

Quanto à natureza, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, porque investigará a relação entre o que se propõe e a observação do fenômeno nas organizações em estudo. Para Gil (2008) a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

A pesquisa foi realizada através de estudo de caso, realizada em duas escolas municipais de Viçosa, onde não foram citados os nomes das mesmas, para que não haja uma exposição das escolas, sendo elas referenciadas em escola A e escola B. Na Secretaria Municipal de Viçosa, não contava as escolas municipais que recebiam maior número de estudantes do campo, então opte por essas duas escolas devido o fácil acesso.

Na escola B foi possível um maior contato com os estudantes pesquisados. Já na escola A não houve uma relação direta com os mesmos, onde os questionários foram aplicados pela direção da Escola. Diante dessa dificuldade e com receio de não conseguir obter as informações desejadas, após a aplicação dos questionários pela direção, permaneci na escola conversando com os estudantes do campo nos intervalos.

A coleta de dados foi realizada através de questionário (Apêndice 1) contendo 6 questões fechadas com alternativas de A a D, e 1 questão aberta, tendo como intenção compreender como os estudantes do campo das duas escolas se sentem em relação ao currículo e a dinâmica escolar. O questionário com questões fechadas foi uma opção devido a dificuldade enfrentada na escola A, onde não seria possível aplicá-los diretamente aos estudantes. A escola se encontra cansada de tanta pesquisa acadêmica, tanta especulação e pouco retorno. .

No decorrer da pesquisa foi feita análise nos livros didáticos de geografia da escola, de 6º a 9º ano, essa foi feita na biblioteca da escola, analisando os conteúdos relacionados com temáticas ligadas ao campo, visto que identificou-se que o livro é principal ferramenta usada pelos professores.

O trabalho de campo foi fundamental no desenvolvimento dessa pesquisa, porém as escolas pesquisadas estão saturadas de tantas investigações e poucos retornos ( estagiários de diversas disciplinas, Pibidianos dentre outros estudiosos vão a escola em busca de informações). Este fato tem dificultado as relações e o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para minimizar os diversos problemas encontrados. Pensando nisso foi possível compreender a maneira como que a escola recebeu essa pesquisa, dificultando informações importantes para o andamento desta.

Segundo Chaer (2011), existe resistência às ciências sociais, certamente há também resistência ao reconhecimento da pesquisa social como fonte de conhecimento. O fato é que o título de ciência tem sido ao longo do tempo destinado às ciências físicas e biológicas, que seriam tratadas com experimentos que permitiriam detectar de forma devidamente quantificada e ordenada. Já as ciências sociais, que tratam de eventos do ser humano, não possuem fácil prestígio.

Segundo o mesmo autor o que parece necessário, então, para uma devida apresentação das ciências sociais, é a sua correta estruturação como ciência, com aplicação de métodos

científicos bem elaborados e bem trabalhados, por isso a importância do uso de entrevistas e questionários bem estruturados, além de trabalhos presenciais.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1. Concepções dos Estudantes do Campo**

Para compreender a relação dos estudantes de áreas rurais a escolas urbanas do município de Viçosa- MG, o trabalho de campo foi realizado em duas escolas do município, sendo uma das escolas na parte central da cidade e outra em um bairro mais distante do centro.

Segundo Alentejano e Rocha Leão (2006) fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo. Dessa forma a análise documental, questionário e observação da dinâmica escolar tornam-se pontos fundamentais no decorrer da pesquisa.

Na análise documental das escolas e na tentativa de se compreender a função social da educação escolar e seu campo de ação, é possível constatar que a escola passa por uma redefinição lenta e gradativa em suas estruturas, buscando atender às necessidades da sociedade moderna, carentes de propostas mais conscientes e estruturadas.

No projeto político pedagógico das escolas apresenta-se uma sociedade cujos princípios se dão pela sua diversidade no que tange nos seus aspectos sociais, econômicos e culturais. É nessa sociedade que devemos entender a escola e as funções que lhe são atribuídas dentro de um contexto de transformações e motivação de uma sociedade mais justa e igualitária. Pensar em sociedade e procurar soluções para questões latentes torna-se desafio de primeira ordem que exige engajamento de toda uma sociedade comprometida com a melhoria coletiva.

As escolas utilizam do CBC como currículo oficial, esse documento não esgota todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o estudante não pode deixar de aprender.

Esse documento busca sulear o desenvolvimento da escola, junto ao PPP. Em uma conversa informal com a pedagoga de uma das escolas foi relatado que o CBC é usado como documento oficial da escola, mas o professor tem total liberdade de fazer as modificações e orientar suas aulas de acordo com a demanda de cada sala. O PPP deixa explícita a importância de valorizar as diferenças culturais, onde o estudante deva ser entendido junto a sua vivência, no entanto, não há um projeto da escola voltada á cultura e inclusão do estudante do campo. A escola sabe que todas as diversidades devem ser aceitas, porém não cita em nenhum momento quais são essas diversidades. A criança ou adolescente cresce e vive pertencendo a um modo de vida passado pela família, e a escola é o momento em que muito deles tem um contato direto fora do âmbito família e são inseridos em um ambiente diferente do que foi criado.

Analisando os estudantes que saem então do campo e vão estudar nas escolas urbanas, entender suas percepções é fundamental, juntamente tentando compreender o desejo deles de permanecerem no campo ou na cidade.

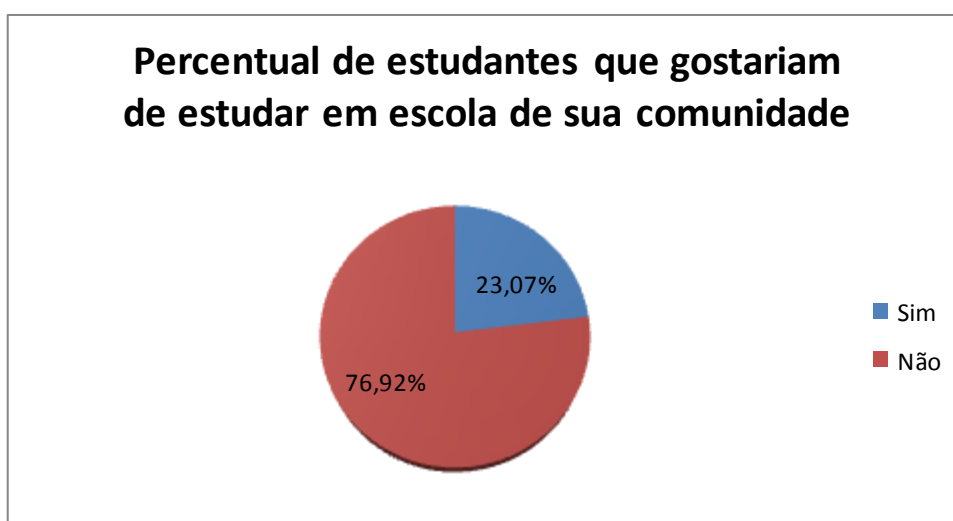


Figura 3: Percentual de estudantes que gostariam de estudar em escola de sua comunidade

De acordo com 41 estudantes do campo das duas escolas municipais de Viçosa, estes foram questionados sobre a vontade de estudarem em escolas da cidade ou do campo, de acordo com a figura-3, 23,07% dizem querer estudar em suas comunidades e 76,92% dizem não querer estudar nas escolas do campo e sim na cidade. Na formulação dos projetos pessoais se expressa a ambigüidade característica de convivência em dois universos culturais.

É possível notar que os estudantes dessas escolas absorvem o discurso da cidade, do avanço, da cultura inovadora e de um espaço de novidades. Segundo Carneiro (1998) esses jovens e adolescentes que vem estudar nas escolas urbanas estão vivenciando uma situação complexa, resultante da combinação singular de sistemas simbólicos particulares e universos culturais distintos, onde novas identidades estariam sendo elaboradas com interferência na formulação de projetos e trajetórias individuais. Alguns estudantes têm o desejo de continuar trabalhando na terra dos pais, esses são na maioria homens, podendo melhorar a produção que hoje seus pais possuem. A maioria dos entrevistados pretende sair do campo e trabalhar na cidade, porém tentando manter relação com o campo, indo aos finais de semana ou morar no campo e trabalhar na cidade.

Mesmo os estudantes preferindo estudar nas escolas da cidade, esses não mostram plena satisfação com a escola urbana. Segundo Carneiro (1998) em seu trabalho com jovens do campo do Rio de Janeiro e Rio grande do Sul foi possível compreender que eles vivem a mobilidade entre o rural e o urbano, como possibilidade de conjugar “o melhor dos dois mundos”: de um lado, a “tradição”, materializada pela família, a localidade e a cultura de origem; de outro a “modernidade”, que se expressa na realização de um projeto autônomo.

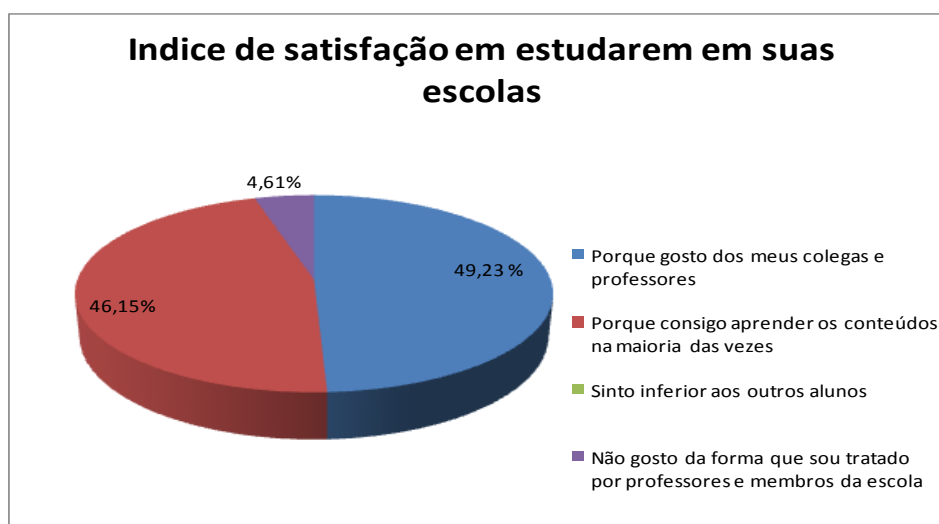


Figura 4: Índice de satisfação em estudarem em suas escolas.

Segundo Carneiro (1998) a vinda dos estudantes do campo para a cidade, temporária ou definitiva, expõe os adolescentes ao contato com um sistema variado de valores que são absorvidos ou rejeitados atuando tanto no sentido de reforçar os laços de identidades com a cultura original quanto no sentido de negá-los. Essa mobilidade simbólica, que permite sentir-se pertencente a uma e a outra cultura, supõe uma margem de negociação entre níveis distintos da realidade. Dessa relação ambígua com os *dois mundos* resultaria a elaboração de um novo sistema cultural e de novas identidades sociais que merecem ser objeto de investigações dentro do ambiente escolar.

Na figura-4, observa-se que 95% dos estudantes gostam de estudar em suas escolas, principalmente pelo convívio com os colegas, professores e dos conteúdos que são aprendidos. Somente 4,61%, estudantes não gostam da maneira como os professores e membros da escola os tratam.

Estudar nessas escolas é um momento de encontro, amizade, aprendizado, rotina que faz parte do dia a dia desses adolescentes, mesmo entendendo o desejo de estudarem em suas escolas, esses não se encontram satisfeitos com o espaço físico delas.

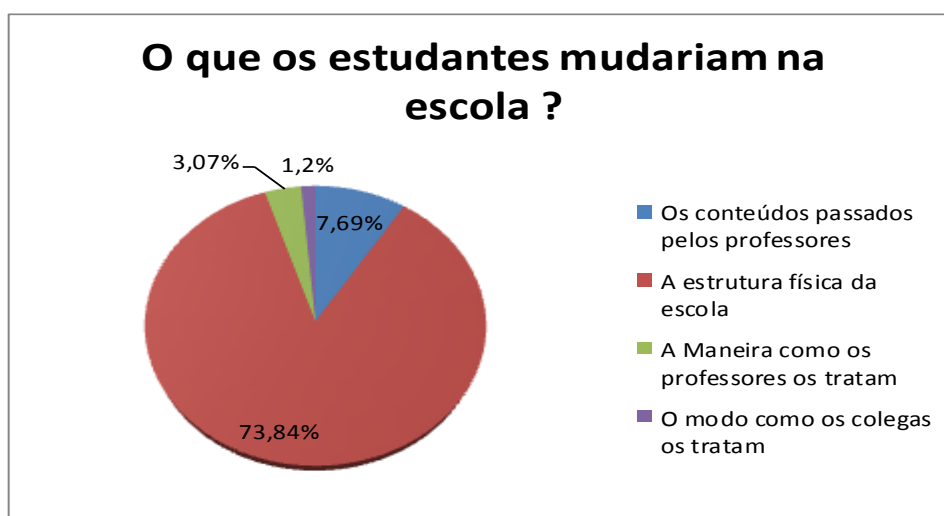


Figura 5: O que os estudantes mudariam na escola.

Sobre a insatisfação desses estudantes a escola 73,84% gostaria de mudar a estrutura física da escola, onde sentem falta da presença de quadras e pátios para as brincadeiras e aulas

de educação física. Já 1,2% dos estudantes gostariam de mudar a forma com que os colegas os tratam e 3,07% mudariam a maneira de serem tratados pelos professores, e 7,69% alunos estão insatisfeitos com os conteúdos passados pelos professores, apresentados na figura-5.

É possível notar que as duas escolas municipais pesquisadas, sofrem de grande carência de espaços coletivos para as atividades. Na escola A os estudantes possuem um pátio único, sendo esse espaço correspondido para todas as atividades como, gincanas, lanches e recreios.

Na escola B os estudantes possuem uma área reservada às atividades, porém essa se encontra em obras pela prefeitura. O recreio e lanches são destinados a outro ambiente, tendo essa 3 repartições de pátios para diferentes atividades.

A necessidade de uma instituição de ensino bem estruturada é de fundamental importância para o desenvolvimento dos estudantes. Um espaço acolhedor transforma o aprendizado em uma ferramenta estimuladora e, cria condições para que o ato de educar possa ser mais reflexivos e o professor possa ter ferramentas para inovar.

O professor de geografia sente a necessidade de melhorar suas aulas, com uso de mapas, maquetes, documentários dentre outras atividades que podem inovar a aula, porém sem infra estrutura básica o professor fica restrito ao quadro e ao livro didático.

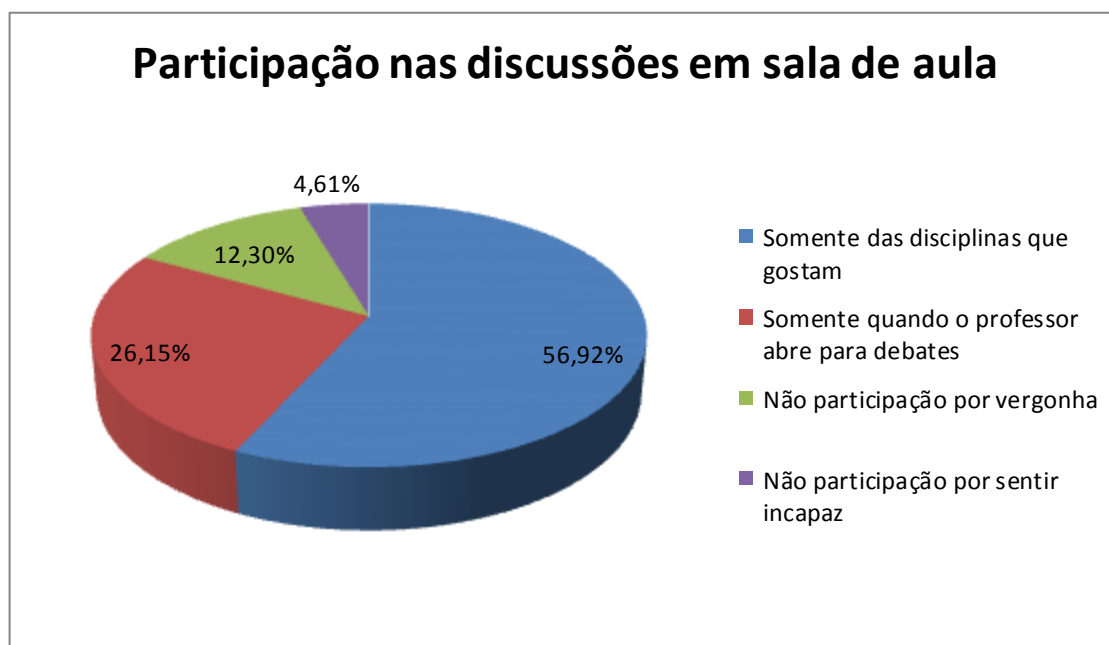


Figura 6: Participação nas discussões em sala de aula.



Como visto na figura-6, os estudantes são questionados sobre a participação das discussões em sala de aula, e 56,92% participam somente das matérias que possuem maior afinidade, já 26,15% participam somente quando o professor abre para debates, 13,30% alunos sentem vergonha de falar em publico e 4,61% sentem incapacitados.

São vários os problemas de relacionamento entre estudante - professor como: a falta de motivação dos estudantes, indisciplina, falta de atenção em sala de aula, violência no âmbito escolar, falta de motivação e insatisfação de alguns professores. Gerando vários problemas de convívio social, que vem sendo desafios dos professores e direção.

Na escola B os estudantes pouco participam das discussões, e as aulas repetitivas induzem a desmotivação, à falta de interesse, à indisciplina, à incapacidade de refletir, criar e problematizar situações que poderiam auxiliar na construção e desenvolvimento de seu conhecimento intelectual. O professor possui de poucos recursos para que possa inovar as aulas.

Na escola A o professor enfrenta um desafio grande que seria o numero de alunos por Sala, dificultando uma aula mais dinâmica. As professoras de geografia tentam enfrentar a situação da indisciplina e a desmotivação dos estudantes tentando ser professores reflexivos, como também não se estacionar em sua formação, aperfeiçoando seu currículo e buscando uma formação continuada, sempre que possível, porém essa formação continuada não é uma tarefa fácil.

Ambas as realidades possuem dificuldade em trazer a participação dos alunos para sala de aula, através de exemplos do cotidiano do estudante o professor consegue criar debates em sala e a participação é mais efetiva. Callai (2001 p.139) faz a seguinte observação: São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos.

Quando o professor não consegue fazer essas ligações a aula fica ausente de informação e diminui a participação dos alunos do campo nas discussões, não havendo ligação da geografia com seu cotidiano.

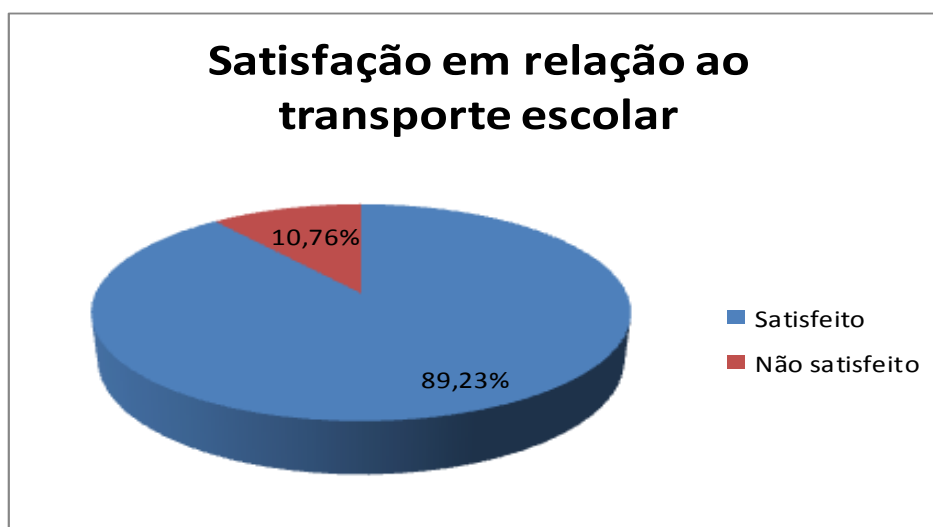


Figura 7: Satisfação em relação ao transporte escolar.

Tentando entender os índices de satisfação dos estudantes, foram questionados sobre o transporte escolar, demonstrado na figura-7, onde 89,23% dos entrevistados estão satisfeitos com o transporte escolar e 10,76% insatisfeitos.

Segundo os estudantes todos possuem acesso ao ônibus gratuito, precisando no início do ano letivo um comprovante de residência, onde são destinadas carteirinhas para que o transporte possa ocorrer. A oferta ou não de transporte interfere de forma incisiva nas condições de vida dos estudantes, O principal meio de transporte desses estudantes é o ônibus oferecido gratuitamente pela prefeitura municipal. Questionei os alunos sobre a super lotação do ônibus e porque isso não os fez classificar o ônibus (acesso) como ruim, porém para eles “isso não chega a ser um problema, pois mais vale um ônibus cheio do que andar a pé”.

Alguns estudantes têm como acesso oferecido pelo município as vans que os buscam e levam até a escola, esse não sofre de super lotação. O maior desafio enfrentado são as estradas, onde no período de chuva esses estudantes perdem muita aula, pois o ônibus ou vans não conseguem chegar ate suas residências.

Segunda a carta do Zé Cochilo (da roça) para seu colega Luiz (cidade) Adaptada por Barbosa Melo e escrita por Luciano Pizzatto, ele relata a dificuldade enfrentada para estudar:  
“- Eu sou o Zé, teu colega de ginásio noturno, que chegava atrasado, porque o transporte escolar do sítio sempre atrasava, lembra né? O Zé do sapato sujo? Tinha professor e colega que nunca entenderam que eu tinha de andar a pé mais de meia légua para pegar o caminhão

por isso o sapato sujava. Se não lembrou ainda eu te ajudo. Lembra do Zé Cochilo... hehehe, era eu. Quando eu descia do caminhão de volta pra casa, já era onze e meia da noite, e com a caminhada até em casa, quando eu ia dormi já era mais de meia-noite. De madrugada o pai precisava de ajuda pra tirar leite das vacas. Por isso eu só vivia com sono. Do Zé Cochilo você lembra né Luis?”

Os estudantes entrevistados que acordam mais cedo são as 5h da manhã, pegando o transporte escolar aproximadamente as 5:30h, os estudantes das comunidades mais próximas a cidade ou que o transporte passa por ultimo pegam o ônibus aproximadamente as 6h. Os estudantes das escolas A e B são das comunidades, Paraíso, Posses, Coelhas, Córrego são João, Piúna, Buieê, Portuguesas e Pau de cedro, como mostrado na figura 8.

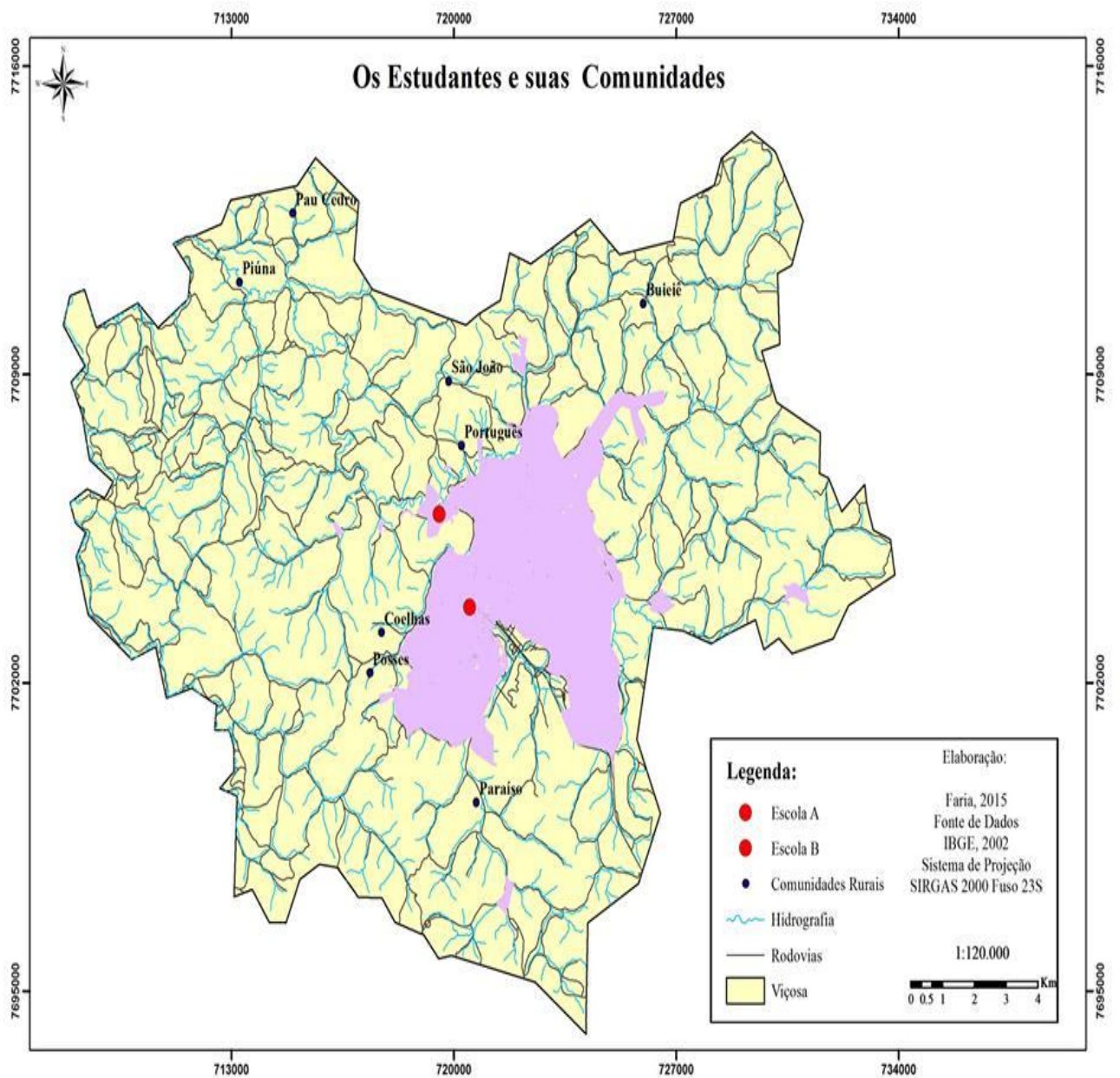


Figura 8: Mapa das comunidades rurais dos estudantes.

Os desafios enfrentados pelos estudantes são encarados com naturalidade, onde para eles não adianta não gostarem de acordar cedo para ir a escola, “ou acordam ou não estudam”.

Os estudantes e os professores passam por vários desafios enfrentados pela educação brasileira, dentre eles problemas no transporte escolar dos estudantes, na elaboração do currículo, que não leva em consideração a realidade dos estudantes e problemas relacionados ao espaço físico das escolas e conseqüentemente problemas relacionados a participação dos estudantes na sala de aula.

Vê-se que os problemas de participação nas aulas são muitos e não são únicos da Geografia, pois todas as disciplinas têm repensado seu papel diante da educação, que passa a exigir da escola uma educação voltada para a formação da cidadania para que esse tenha condições de usar seu conhecimento.

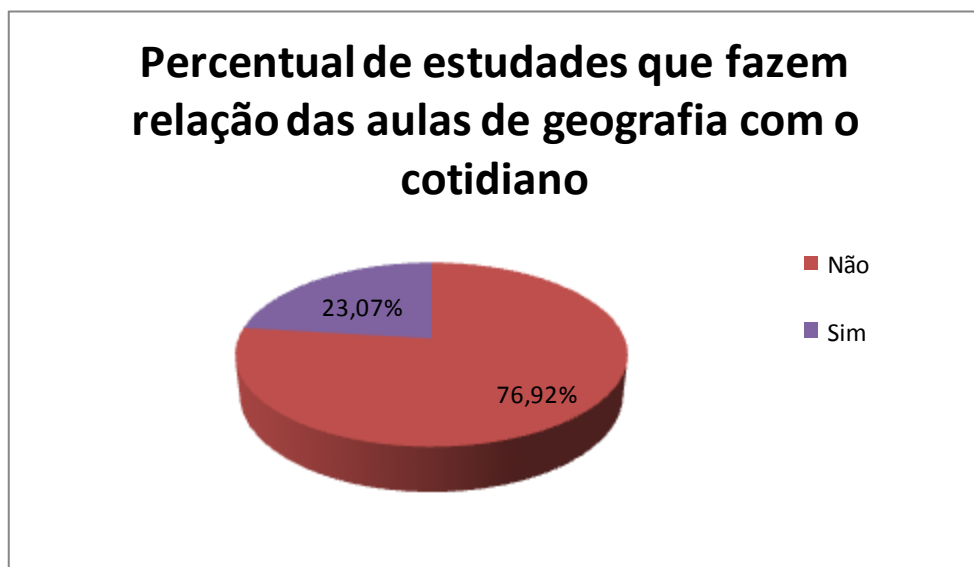


Figura 9: Percentual de estudantes que fazem relação das aulas de geografia com o cotidiano.

O processo de ensino-aprendizagem perpassa a um meio social, pelo qual são influenciados e, no qual, certamente, exercem influências uns sobre os outros. A relação com esse meio perpassa aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos e religiosos, o que acaba por tornar cada lugar único, particular, dono de uma identidade própria, e a escola é um momento de encontro dessas várias identidades.

Segundo Santos (2012, p.108) Ao resgatar o lugar que o estudante mora, suas vivências, suas relações com o espaço e com a sociedade, a Geografia torna-se mais próxima, pois pode ultrapassar a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Aproveitar a fala e as experiências dos estudantes é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento.

Para Santos (2012, p. 108) a disciplina Geografia cabe não somente levar o estudante a um entendimento da dimensão espacial da sociedade como um todo, mas, encontrar meios de contextualizar esse ensino, considerando também o espaço vivido do/pelo estudante, uma vez que é relevante que ele entenda sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente sua vida. Consideramos, portanto, que o estudante traz consigo, para dentro da escola, experiências de vida conforme o seu lugar, a sua realidade social; sendo o lugar um espaço vivenciado, possui uma cultura geográfica.

O professor afirma não ser uma tarefa fácil trazer a vivência dos estudantes para a sala de aula, apesar de saber da importância, os problemas enfrentados em sala como indisciplina muitas vezes não deixa que o planejamento feito por eles sejam dados. Em maior parte das aulas poucas abordagens trazem a vivência e a cultura do homem do campo, sendo essa feita apenas em conteúdos específicos. Pensando nisso os estudantes foram questionados sobre a relação das aulas com o cotidiano, e foi possível constatar que na maioria das vezes eles não fazem relação do que é explicado em sala, onde somente 23% colocaram fazer relação e 76,92% dizem não conseguir relacionar as aulas de geografia com o cotidiano.

Diante dessa informação, foi averiguado que os professores de geografia utilizam na maioria das vezes o livro didático como ferramenta principal, tentando fazer uso de outros materiais, como reportagens, documentários, porém na maioria das vezes o livro é ferramenta principal.

Inicialmente procurou-se olhar os capítulos referentes ao tema em questão afim de identificar, através das imagens, dos títulos e subtítulos, ‘pistas’ que nos guiassem no discurso sobre a questão do campo, nos livros de 6º a 9º ano.

Na análise do livro não constata uma discussão reflexiva a cerca da questão do campo brasileiro. A questão do campo aparece no primeiro momento para diferenciar as paisagens do

campo e da cidade, os aspectos naturais e os problemas ambientais, como degradação do solo, erosão e queimadas.

A questão do Campo esta ligada aos países subdesenvolvidos, aquela cujo discurso esta relacionada ao atraso, a economia subalternizada. Já os países desenvolvidos, são aqueles de economia industrial, a cidade como referência e avanço. O capitalismo trás em meio a essa discussão as suas fases que são, capitalismo comercial, capitalismo industrial e capitalismo financeiro, reforçando para os estudantes o que é o avanço econômico e como a cidade é importante para o crescimento de um país.

Quando são estudadas as regiões brasileiras, o conteúdo do livro mostra as principais características como relevo, hidrografia, população, vegetação, atividade econômica, informações essas que acontecem de maneira direta, sem contextualização, na maioria das vezes e sem ligação uma com as outras. Os movimentos sociais e ambientalistas, não aparecem em nenhum momento nos debates das regiões brasileiras, podendo mostrar aos estudantes uma satisfação dentro desses estados, sem problemas e conflitos.

No livro do 9º as abordagens são referentes aos conflitos mundiais, globalização (seus efeitos, meio ambiente, direitos humanos), continente Europeu, Asiático, Africano, Oceania e regiões Polares. Não há imagens e discussões que abarcam a questão do campo, essas são citadas em alguns momentos dos textos, mostrando somente a degradação ambiental e a porcentagem de áreas ainda rurais nos países. Os países “desenvolvidos” como o Japão é mostrado no conteúdo do livro como um país com 67% da população urbana, com alto desenvolvimento tecnológico. É mostrado apenas a atividade agrícola, onde essas enfrentam desafios, como relevo montanhoso, vulcões ativos, fatores que dificultam a produção agrícola. Mas onde esta a população que vive no campo? Para os estudantes essa população não existe, apenas a cidade e seu desenvolvimento como mostra as imagens e conteúdos do livro.

Os conteúdos não abarcam a questão do campo, e quando aparece é apenas citando alguma atividade agrícola, reforçando o atraso do campo, não mostrando suas relações econômicas, culturais, e a importância dessas para o abastecimento da cidade. A relação campo e cidade, mediada pelo agronegócio, como sendo harmônica, sem mostra que a agricultura patrocinado pelo agronegócio não gera mão de obra e sim expulsa a população de suas terras, os quais se obrigam a trabalhar em atividades urbanas.

A centralização da educação imposta pelos documentos oficiais, como o CBC também se evidencia nos livros didáticos, pois as diretrizes nacionais não consideram as

especificidades fazendo com que os conteúdos pareçam algo distante do estudante. Notou-se que o livro não esclarece sobre o modo de vida no campo e sobre a importância de políticas públicas que respeitem a cultura, o ritmo e as peculiaridades do campo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do processo de nucleação, tivemos no Brasil um novo cenário, onde os estudantes saem da área rural e vão estudar nas escolas da cidade, e no município de Viçosa isso não foi diferente. O município não possui escola rural que atenda alunos do ensino fundamental II e ensino médio, então surge o interesse pela temática, compreendendo a inserção desses alunos no ambiente escolar urbano.

Diante desse quadro social e político em que a escola, os educadores e os currículos estão imersos, somos obrigados (as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula.

Os documentos oficiais das escolas não trazem a preocupação que a escola tem ou deveria ter com os estudantes do campo, não existindo nenhuma política da escola e nem do município que valorizem o conhecimento desses estudantes. O projeto pedagógico deixa explícita a importância de valorizar as diferentes culturas, onde o aluno deva ser entendido junto a sua vivência, no entanto, não há um projeto da escola voltada à cultura e inclusão do aluno do campo.

Os estudantes da área rural são tratados da mesma maneira que os estudantes da cidade, não havendo nenhuma política interna em nenhuma das duas escolas analisadas. Esses não colocam como desafio o horário que levam do percurso de casa para a escola, nem a maneira como os alunos e professores os tratam, esses demonstraram na maioria das vezes satisfação em estudar e gostam de suas escolas.

A intenção de sair do campo, estudar fora e ter uma profissão, convive com a vontade de permanecer no campo. A migração dos estudantes do campo para estudar nas escolas da cidade expõe os adolescentes ao contato com um sistema variado de valores, atuando tanto no sentido de reforçar os laços com a cultura original quanto no sentido de negá-los ou transformá-los. Essa transformação ocorre muito devido ao discurso que persiste até os dias atuais, nas escolas urbanas e na própria sociedade.



É necessário que a escola saiba quais são as diversidades de seus estudantes, para que a partir desse momento ela consiga junto aos professores e membros da escola criar metas e projetos para inserção e valorização de suas culturas.

Os estudantes do campo pouco relacionam as discussões em sala com o cotidiano, estando a escola urbana distante da vivência desses estudantes. O professor em sua aula deve tentar trazer o cotidiano dos estudantes, para que o processo ensino-aprendizagem possa ser cada vez mais eficaz, pois a principal ferramenta usada por eles é o livro didático, e este não traz uma reflexão a cerca do campo.

Pensando na dificuldade enfrentada pelo professor de geografia em inovar e trazer debates que valorizem e discutam a questão do campo, essa pesquisa selecionou alguns textos e reportagens que ajudam no desenvolvimento das aulas, podendo servir se auxílio para os debates. Uma pequena apostila, mas que pode trazer incentivo e reflexões ao professor.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO;ROCHA-LEÃO. **TRABALHO DE CAMPO: UMA FERRAMENTA ESSENCIAL PARA OS GEÓGRAFOS OU UM INSTRUMENTO BANALIZADO?.**

Boletim paulista de geografia da Agb. 2006

ALMEIDA, Ana da Abadia, Pessoa Veloso de. 1949-**Viçosa, seu espaço, seu povo e sua história-Viçosa:** UFV, 2004.

ALVARENGA, M. S. **Os movimentos sociais reeducam a educação. Educação popular, movimentos sociais e formação de professores – outras questões, outros diálogos.** Rio de Janeiro : EdUERJ, 2012.

ALVES ROBERTO. **O CONCEITO DE TERRITÓRIO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE** (Autor) Tiago Roberto Alves Teixeira Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – tiago.porto@hotmail.com (Orientadora) Áurea Andrade Viana de Andrade Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - [aureavgeo@yahoo.com.br](mailto:aureavgeo@yahoo.com.br) ENG 2010

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo.** In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2011.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **Educação básica e movimentos sociais do campo. A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAENINGER, R. **Redistribuição espacial da população e urbanização: mudanças e tendências recentes.** In:GONÇALVES, M.F.; BRANDÃO, C.A.; GALVÃO, A.C. (Orgs). **Regiões e cidades, cidades nas regiões:o desafio urbano regional.** São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 271-288

BENJAMIN, C; CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: projeto popular e escolas do campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000 (livro);

BERNADELLI, Maria Lúcia Falconi Da Hora. **Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural**. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (orgs) **Cidade e Campo: Relações e Contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Elementos para um Plano Nacional de Educação do Campo*. Disponível em <http://www.portalmec.gov.br/secad> Acesso: 15/ 11/2013

CALDART, R. S **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro : Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**, 2002;

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o Lugar para compreender o Mundo**, 2005.p,227, 247

CARNEIRO, Maria José. **O ideal rurbarno: campo e cidade no imaginário de jovens rurais**. In: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos et al. (Org.). **Mundo rural e política**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CHAER. Galdino. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Antônia Ribeiro **A técnica do questionário na pesquisa educacional** \_ Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011

CORDEIRO, T. G. B. F. **Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo** – Dissertação (mestrado). 159f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro o Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais – 2013;

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez. 1995

GALO, S. **Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: entre o oficial e o alternativo**. Reunião Anual da Anped (Caxambu, de 24 a 28 de 2000).

GIL. Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São aulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, abr., 1995

GRASIANO. José da Silva. **O Novo Rural Brasileiro**. 1997

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

HESPANHOL, Rosângela Ap. de Medeiros: **CAMPO E CIDADE, RURAL E URBANO NO BRASIL CONTEMPORANEO** .

[http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/mg/mg\\_historia.html](http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/mg/mg_historia.html) Acessado: Junho 2015

Maria Fernanda Vomero. **A voz do campo. 2004**  
<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp>

MEDEIROS, L. S. **O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do Professor de geografia**. 230f. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa 2010.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação. Currículo Básico Comum - Proposta curricular de Geografia do ensino fundamental II**. Belo Horizonte, 2005.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MST. **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais**. MST: 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/12562>. Consulta: em 08/07/15.

NUNES, Carla Cristiane: **CAMPO, CIDADE, URBANO E RURAL: CATEGORIAS E REPRESENTAÇÕES** - UFJF/Instituto Metodista Granbery carlacrisnunes@gmail.com Vicente Paulo dos Santos Pinto (orientador) - UFJF vipaulo@terra.com.br,2009

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. **Viçosa – mudanças sócio-culturais; evolução histórica etendências Viçosa: UFV. Imprensa Universitária**, 1990

PATTO, M. H. S. **A miséria do mundo no Terceiro Mundo**. In: *Mutações do Cativo*: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

POPKEWITZ, T. S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder**. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Rio de Janeiro: E. Vozes, p. 173-210, 1995.

RODRIGUES, K; LINS, L. **Campo tem analfabetismo em 23% e mais de 37 mil escolas fechadas**. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 2011.

ROSELI SALETE; CERIOLI, PAULO RICARDO; KOLLING, EDGAR JORGE. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2003. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Armed, 2000, p. 119-148.

SAGRILHO, MICHELA PEGORETTI1 SUELY DA PENHA SANCHES: **Dicotomia rural x urbano e segregação sócioespacial: uma análise da acessibilidade ligada à problemática do transporte dos estudantes do campo -2005**

SAGRILLO, MICHELA PEGORETTI. **Análise da acessibilidade dos alunos da zona rural que freqüentam escolas urbanas considerando as variáveis distância de caminhada e tempo de viagem, 2005**

SANTOS, LAUDENIDES PONTES DOS SANTOS. **A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar**; Professora de Geografia do Instituto Federal do Piauí. Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista UNESP 2012

SATYRO.L. MEDEIROS. **O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de geografia, 2010**

SAVIANI, DERMEVAL. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36.a ed. Campinas-SP: Autores associados, 2003.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, R.J Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VENDRAMINI, C. R; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

VOMERO, M. F. **A voz do campo**. Revista Educação - Educação do campo - Edição 207 Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp>. Consultado em 08/07/15.

[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)

[www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br](http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br) Acesso: 22/7/2015

## 7. ANEXO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA\_ GEOGRAFIA

#### Aplicação do Questionário para Alunos do ensino fundamental II

1\_ Você gosta de estudar nessa escola? Por quê?

- A) Sim, porque gosto dos colegas e dos Professores
- B) Sim, porque consigo aprender os conteúdos na maioria das vezes
- C) Não, pois me sinto inferior aos outros alunos.
- D) Não, pois não gosto da forma que professores e membros da escola me trará.

2\_ Se pudesse mudar alguma coisa na escola o que seria?

- A) Os conteúdos ( matérias) passadas pelos professores.
- B) A estrutura física da escola.
- C) A maneira como os professores tratam os alunos.
- D) O modo como os colegas da escola me tratam.

3\_ Esta satisfeito com o transporte escolar?

( ) Sim ( ) Não

4\_ Você gostaria de estudar em uma escola na área rural em que vive?

( ) Sim ( ) Não

5\_ Você participa das discussões dentro da sala de aula?

- A) Sim, mas somente das matérias que eu gosto.
- B) Sim, somente quando o professor abre para debates e discussões em sala de aula.
- C) Não, sinto vergonha de falar em publico.
- D) Não, me sinto incapacitado ao falar na sala de aula.

6\_ Você consegue fazer relação do que é ensinado nas aulas de Geografia com o seu cotidiano?

( ) Sim ( ) Não

7\_ Você gostaria de estudar em outra escola? Como essa escola poderia ser? Por que você acha que as escolas rurais foram e estão sendo fechadas em nosso país? Dê sua opinião ela é muito importante para mudarmos a educação do nosso município.

