

DOCUMENTOS DIRECIONADORES PARA A EDUCAÇÃO E AS INCOERÊNCIAS DAS DELIMITAÇÕES RURAL/URBANO: o caso do Distrito de Rio das Mortes em São João del-Rei – MG

Gabriel Max de Oliveira Dias¹
Lígia Maria Brochado de Aguiar²
Filipe Cesar Pereira³

Resumo

O mundo, no decorrer do século XX, passou por diversas mudanças estruturais, atingindo diversos setores da sociedade, inclusive nos sistemas de ensino. No Brasil surgiu, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os processos de modernização e globalização também alteraram as relações entre o campo e a cidade, onde os papéis que cada espaço desempenha, não são mais facilmente definidos. Assim o sistema de ensino público a partir do seu principal documento direcionador que é os Parâmetros Curriculares Nacionais, deveria se estruturar a partir das reais características locais, buscando construir alternativas para os problemas sociais não baseadas apenas nos aspectos da economia. Pelo fato do funcionamento da escola ser delimitado por documentos nacionais e estaduais e por ela receber alunos com diferentes realidades, cada professor deve pensar sua prática pedagógica, a partir da realidade do lugar buscando atingir a coletividade, mesmo que muitas vezes, tenha que se deixar em segundo plano o estabelecido pelos documentos oficiais.

Palavras-chave: Sistema de ensino; Rural-urbano; Capitalismo

Introdução

As diversas e intensas mudanças estruturais ocorridas no mundo, na segunda metade do século XX, principalmente as representadas pelo “fim” da bipolaridade capitalismo e socialismo, como a reestruturação na divisão mundial do trabalho e, a evolução das tecnologias de telecomunicações, entre outras, colocaram a necessidade de se repensar o sistema educacional.

As discussões desse processo de reformulação do sistema educacional, na década de 90, foram polarizadas em duas perspectivas: a de que esse sistema deveria atender às necessidades pessoais e humanas de cada sujeito frente a esta nova realidade mundial e, sob outra perspectiva deveria contribuir para a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino médio, documento orientador no qual concentramos nosso interesse investigativo neste artigo, enfatiza fortemente as transformações ocorridas na sociedade e seus impactos nas relações de trabalho, destacando a

¹ Universidade Federal de São João del-Rei. gabriel_ervalia@yahoo.com.br

² Universidade Federal de São João del-Rei. fylipcesar@hotmail.com

³ Universidade Federal de São João del-Rei. ligiamaria.baguiar@yahoo.com.br

necessidade de uma reformulação do sistema de ensino para atender às novas demandas do mercado globalizado. Por outro lado, também é recorrente no texto referências à formação humana relacionada à vida social cotidiana que se realiza no lugar.

Em Minas Gerais, foi elaborado o documento Conteúdo Básico Comum (CBC), que, por força da legislação vigente segue uma abordagem muito próxima à existente nos PCNs. No documento Novo Plano Curricular Ensino Médio de 2006, que faz parte do CBC foi valorizado a formação para o trabalho e para o ingresso no ensino superior, mas também, se destaca a importância de um sistema de ensino voltado para a formação humana de cada sujeito.

Os CBCs, conforme a legislação segue as diretrizes dos PCNs, assim eles determinam os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser adquiridas por todos os alunos da educação básica, deixando certa autonomia para as escolas e professores, pois eles não delimitam todos os conteúdos a serem aprendidos, mas “[...] expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender.” Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências (MINAS GERAIS, CBC, 2007. p. 9)

Assim, surgem as responsabilidades locais, em que cada escola deve construir o seu Projeto-Político-Pedagógico (PPP), de forma participativa, para que se tenha um documento que represente as necessidades da comunidade escolar orientando os princípios e fundamentos do trabalho pedagógico dos docentes.

Estas mudanças na sociedade, durante o século XX, também causaram grandes mudanças na relação entre o campo e a cidade, pois os papéis que cada espaço desempenha mudou. Antes cabia ao campo, principalmente a produção agrícola e outras atividades ligadas principalmente ao setor primário, já na cidade, de modo geral, se concentrava os setores secundários e terciários da economia, demandando do campo recursos alimentares e muitas vezes incentivando o êxodo rural para suprir as necessidades urbanas.

O processo de modernização das cidades brasileiras, no período pós década de 1950, onde as indústrias se desenvolveram, também chegou ao campo, tendo como um argumento a necessidade de aumentar a produção para atender as novas demandas urbanas. Segundo Teixeira (2005), essa modernização vem no sentido da mecanização e tecnificação da lavoura, buscando o aumento da produção, mas também promove uma série de modificações nas

relações sociais da produção, assim sobre as reais influências deste processo no campo, ele afirma que:

A verdade é que a modernização da agricultura segue os moldes capitalistas e tende a beneficiar apenas determinados produtos e produtores, tendendo a fortalecer a monocultura. Com a modernização ocorre o que vários autores denominam de “industrialização da agricultura”, tornando-a uma atividade nitidamente empresarial, abrindo um mercado de consumo para as indústrias de máquinas e insumos modernos. (TEIXEIRA, 2005, p. 22)

Essa reorganização produtiva no campo, não apenas mudou o modo de produção e de ocupação nestes espaços, mas impulsionou uma significativa mudança na sociedade como um todo, motivada pela globalização e pela dependência cada vez maior das ciências e das técnicas. Pensando essa nova realidade Santos (1993) afirma que estamos vivendo um período técnico-científico-informacional.

[...] esse meio técnico-científico (melhor será chamá-lo de meio técnico-científico-informacional) é marcado pela presença da ciência e da técnica nos processos de remodelação do território essenciais às produções hegemônicas, que necessitam desse novo meio geográfico para sua realização. A informação, em todas as suas formas, é o motor fundamental do processo social e o território é, também, equipado para facilitar a sua circulação. (SANTOS, 1993, p.35)

Estas mudanças estruturais nos países periféricos, em especial no Brasil, não surgiram de maneiras endógenas, mas sim foram incentivadas por agências multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, sobre o argumento de se gerar um “desenvolvimento”. Entretanto, estavam centradas na manutenção da situação dos países centrais, do grande capital e da classe dominante. Como abordado por Gómez sobre o discurso do desenvolvimento que é:

[...] um esplêndido negócio para as empresas fornecedoras dos bens e serviços articulados nas políticas de desenvolvimento, para as instituições financeiras que gerenciam os fundos e as dívidas de que os programas de desenvolvimento precisam e geram, para os institutos de pesquisa e universidades que são contratadas para realizar estudos, para as ONG's que, cada vez mais, são parceiras nos programas de desenvolvimento, para as instituições internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas etc.), que apresentam o desenvolvimento como uma ajuda altruísta, para os governos dos países destinatários dos recursos, que dispõem de liquidez para executar suas políticas sem responsabilizar-se pela dívida que vai aumentando. Enfim, o desenvolvimento é um empreendimento vantajoso para muitos, mas um negócio nefasto para a grande maioria da população dos países que recebem “ajudas” para o desenvolvimento. (GÓMEZ, 2006, p. 37)

Neste sentido os processos de modernização e desenvolvimento impostos ao campo e as cidades no Brasil, mudaram drasticamente a relação entre estes dois espaços. Na medida que certos elementos até então tidos como urbanos se tornaram recorrentes no campo, principalmente os ligados as telecomunicações e ao modo de produzir. No mesmo sentido, os elementos predominantes do modo de vida rural foram se disseminando em determinadas realidades urbanas, podendo destacar, por exemplo, as atividades de agricultura urbana.

Abordando a visão de determinados autores sobre as transformações no rural brasileiro, Alentejano (2000, p.102) afirma que, no sentido que tal discussão tem tomado, resta apenas duas opções: “aceitar a ideia de que o rural foi ou está sendo sepultado pela expansão do urbano e, portanto, não é mais uma categoria descritiva ou explicativa útil, ou considerar que rural e urbano sempre foram categorias inúteis para a análise”. Entretanto, ele coloca como essencial o que chama de “terceira opção” que é: “considerar que ainda há lugar para o rural como elemento de descrição e explicação da realidade, mas seu significado atual mudou.”.

Em obra posterior, mas também abordando a mesma temática, este autor afirma que:

[...] os tradicionais estereótipos que definiriam campo e cidade, rural e urbano, não são pertinentes e isto não se deve a uma unificação da realidade que moldaria tudo à imagem e semelhança das características atribuídas às cidades. Não se trata da eliminação pura e simples do rural e sua transmutação em urbano, mas de um fenômeno mais complexo, onde um novo urbano e um novo rural surgem do choque entre ambos. Na realidade, a diversidade de formas de organização social que proliferam, tanto no campo como na cidade, poderia levar à tentação de se dizer que não existe um urbano e um rural, mas vários urbanos e rurais. (ALENTEJANO, 2003, p.10)

Pensando a comunidade escolar do distrito de Rio das Mortes, Município de São João del-Rei (MG), através da E. E. Evandro Ávila, a partir de levantamentos de informações do IBGE sobre a sua população, conversas informais com moradores locais, observação participante e, aplicação de questionários, junto à esta comunidade, fomos levados a considerar que ela possui determinadas características próximas do mundo rural, mesmo que parte significativa das pessoas residentes na sede ou no entorno do distrito trabalhem em atividades da indústria ou do comércio. Entretanto, a sede do distrito é considerada uma área urbana pelos documentos oficiais. Assim, a escola também é urbana, mesmo que, parte significativa dos alunos tenham uma vida ligada ao campo.

Neste artigo, o nosso objetivo é compreender a atuação do sistema de ensino através dos seus documentos direcionadores, sobretudo no campo da geografia problematizando as

incoerências das delimitações entre o rural e o urbano através de um estudo de caso, envolvendo esta comunidade escolar, contribuindo para que os alunos do campo, ensino médio, que vivem em pequenas cidades, distritos, povoados possam compreender e participar de uma geografia cidadã, reconhecendo a importância das políticas públicas para o campo e o desenvolvimento territorial aliados a responsabilidade social local. Pois o estabelecido nos documentos oficiais muitas vezes deixa em segundo plano o fato de considerar as características e especificidades do lugar em detrimento da busca para se construir situações que favoreçam a manutenção do sistema capitalista.

Os documentos direcionadores da educação são únicos para o país e para os estados, no entanto, o PPP deve ser elaborado de acordo com a realidade do lugar onde a escola se localiza. Muitas vezes isto não ocorre, levando-nos a pensar na necessidade do professor em seu trabalho cotidiano construir uma prática docente que atenda a necessidade de formação para a vida dos seus alunos, mesmo que de forma contraditória tenha também, que atender as necessidades de formação de consumidores identificados a ética do mercado no mundo capitalista globalizado.

A pedagogia dos PCNs, ao mesmo tempo em que dissimula a importância social da educação por trás das considerações culturais, justifica o papel da educação na realidade social onde o cotidiano dos lugares é reificado, a cultura de mercado homogeneiza a diversidade e, as experiências vividas se tornam, cada vez mais pobres, prevalecendo a ideia de que as soluções para as questões sociais estão subordinadas à economia.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa maior que tem como tema o desenvolvimento territorial e o sistema de ensino para as populações do campo. Neste artigo apresentamos parte de nossa revisão bibliográfica e do trabalho de campo realizado na comunidade escolar do distrito do Rio das Mortes.

O Distrito de Rio das Mortes e o sistema de ensino

O distrito de Rio das Mortes, está localizado à 15 Km da sede do município de São João del Rei - MG e possui uma população de 2.746 habitantes. Deste total 1.555 residem na sede, ou seja, na área mais concentrada e, 1.191 no seu entorno. O trajeto entre Rio das Mortes e São João del-Rei é viabilizado através de linhas interurbanas e intermunicipais. A facilidade de acesso, faz com que muitos pais de alunos locais se desloquem diariamente para a sede do

município, para trabalharem, conforme foi atestado pelo pesquisador no decorrer das atividades de campo.

No Brasil as vilas principais dos distritos municipais são consideradas áreas urbanas, independentemente de suas características econômicas, sociais, territoriais, entre outras. Os moradores destas vilas, assim como os de cidades moram em localidades urbanas, deste modo, eles têm entre outras obrigações o pagamento do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), mesmo que determinados serviços públicos não cheguem e, também, políticas públicas direcionadas exclusivamente para áreas rurais, este mesmo problemas são recorrentes em pequenas cidades que têm suas características mais voltadas para o rural do que para o urbano. Sobre as divisões municipais, é relevante a seguinte afirmação

[...] um município pode ser subdividido em mais de um distrito. Quando da ocorrência dessa subdivisão, os distritos são classificados em primários e secundários. A primeira classificação refere-se ao chamado distrito sede, cujo núcleo urbano sedia o governo municipal e, portanto, recebe a categoria de cidade. Por sua vez, o secundário é o chamado distrito não sede, em que o núcleo urbano (geralmente formado por um povoado ou lugarejo) recebe a categoria de vila. Logo, a cidade está para o município assim como a vila para o distrito. Essa definição de cidade e vila como sedes de município e distrito, respectivamente, é dada pelo Decreto-Lei nº 311, de 2 de março de 1938. (SOUZA; CASTILHO, 2014, p. 527)

Na sede do distrito de Rio das Mortes e em seu entorno, que é caracterizado por pequenos povoados e locais com vários sítios, onde as casas são distantes umas das outras encontramos, situações variadas quanto ao trabalho dos moradores. Através das atividades de campo constatamos que, muitos atuam nas indústrias locais, principalmente em uma siderúrgica, uma mineradora e na indústria de beneficiamento de eucalipto. Também encontramos aqueles que se deslocam até a sede do município ou que trabalham no comércio e serviço público do distrito. Por outro lado, conhecemos trabalhadores que têm suas vidas essencialmente ligadas às atividades agrícolas.

Na escola estadual em que realizamos a nossa pesquisa, alguns alunos relataram que seus pais ou responsáveis realizavam determinados trabalhos no campo, como atividade principal ou secundária. Neste caso destacou-se a criação e a ordenha de gado leiteiro para a venda em laticínios próximos ou venda direta para o consumidor, atividade que tem um fator econômico de peso na região. Outra realidade encontrada foi de pessoas que atuam como diaristas em fazendas da região em períodos sazonais.

Uma informação relevante, levantada em campo, é que entre os 110 alunos entrevistados, 38 afirmaram que seus pais ou responsáveis possuem algum tipo de propriedade rural, entretanto, apenas 18 as utilizam para algum tipo de produção. E também, 71 alunos relataram que seus pais já desempenharam atividades agropecuárias, mas hoje apenas 11 famílias têm na terra a principal fonte de renda. Isto nos leva a inferir que a vida e o trabalho no campo vem deixando de ser atrativo nesta comunidade.

Esta heterogeneidade de situações encontradas na localidade estudada, que como vimos anteriormente, segue um padrão nacional de mudança nas relações entre o campo e a cidade, nos faz pensar sobre como o sistema público de ensino atua para estas populações. Pois, apesar de toda mudança a partir do maior contato com a ciência e a técnica, as especificidades continuam e mesmo com um grupo significativo de pessoas tendo uma vida essencialmente urbana, outras têm uma vida com maior contato com o campo e a produção agropecuária, ressaltando a importância do sistema de ensino compreender e valorizar todas as especificidades existentes.

Os documentos direcionadores apontam para o desenvolvimento de um sistema de ensino para o país, no entanto, as especificidades de cada lugar, muitas vezes não são incorporadas às práticas pedagógicas cotidianas da escola, o que dificulta a apropriação pela comunidade do território que lhes pertence, portanto, que a educação compreendida “como cuidado de si”, para “além do capital” seja, também, o caminho, pelo qual podemos reconstruir nossa humanidade genérica, alienada no processo capitalista de captura da mais valia produzida pelo trabalho.

Na perspectiva de um novo projeto educacional, Garcia (2000) coloca o seguinte:

[...] para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político pedagógico emancipatório, que vá preparando os novos homens e mulheres para juntos construir uma nova sociedade. Não é qualquer escola que serve a projetos emancipatórios. (p. 8-9)

A escola de um projeto emancipatório é aquela que:

[...] conte a história do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, pilhados, assujeitados no perverso processo de colonização, cujos descendentes continuam em sua ação emancipa. (GARCIA, 2000, p. 8-9)

Entretanto, pensando a realidade da escola pesquisada ou de qualquer outra escola tida como urbana no estado de Minas Gerais, que devem seguir orientações federais e estaduais para seu funcionamento, muitas vezes a construção de um sistema de ensino centrado na realidade dos alunos, não é algo presente.

Como principal documento direcionador temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que no caso da Geografia do ensino médio se propõe a concretizar como espaço de construção de autonomia dos cidadãos. Este não delimita todos os conteúdos a serem trabalhados pelos professores, mas apenas os conceitos-chave, afirmando que o aluno: “[...] deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.” Proporcionando ao aluno:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial. (PCNs, Parte IV, 2000. p.31)

Os conteúdos que devem ser trabalhados em todas as turmas, são definidos pelo Conteúdo Básico Comum do estado de Minas Gerais. Este, para a grande maioria das escolas de ensino médio são definidos apenas para os primeiros e segundos anos, cabendo à escola e aos professores definir o que será trabalhado nos terceiros, o que foi possível observar na escola escolhida para o estudo onde optou-se por seguir o proposto no livro didático.

Apresentamos nos quadros 1 e 2 os eixos temáticos e tópicos trabalhados no primeiro e segundo ano do ensino médio respectivamente e, no quadro 3, as habilidades e detalhamento das habilidades a serem trabalhadas no eixo temático VI, no segundo ano.

Quadro 01: Eixos temáticos e tópicos para o primeiro ano do ensino médio

Eixos temáticos	Tópicos
I - Problemas e Perspectivas do Urbano	1 - Espaço urbano; 2 - Cidade e metrópole; 3 - Território e territorialidade; 4 - Redes e região
II - Transformações do Mundo Rural	5 - Espacialidade rural; 6 - Produção e tecnologia no campo; 7 - Desenvolvimento sustentável no campo
III - Mutações no Mundo Natural	8 - Fontes de energia; 9 - Ordem Ambiental Internacional; 10 - Aquecimento global; 11 - Domínios da natureza no Brasil
IV - Os Cenários da Globalização e Fragmentação	12 - Globalização e regionalização; 13 - Comércio internacional; 14 - Reordenamento do território.

Fonte: CBC, 2007. Elaborado por Gabriel Max de Oliveira Dias, 2017

Quadro 02: Eixos temáticos e tópicos para o segundo ano do ensino médio

Eixos temáticos	Tópicos
V - Problemas e Perspectivas do Urbano	15 - Produção e consumo; 16 - Políticas públicas Urbanas: o público e o privado; 17 - Espacialidade urbana; 18- Gestão da cidade
VI - Transformações do Mundo Rural	19 - Trabalho no campo; 20 - Estrutura fundiária; 21- Territorialidades no campo; 22 - Relação campo e cidade; 23 - Reforma agrária e movimentos sociais; 24 - Espaço rural; 25 - Diversidade cultural
VII - Mutações no Mundo Natural	26 - Recursos hídricos; 27- Padrão de produção e consumo; 28 - Dinâmica terrestre; 29 - Desertificação; 30 - Diversidade biológica
VIII - Os Cenários da Globalização e Fragmentação	31 - Terceiro Setor; 32 - Fluxos econômicos; 33 - Desterritorialização e Redes de Solidariedade; 34 - Fronteiras; 35 - Sociedade da Informação

Fonte: CBC, 2007. Elaborado por Gabriel Max de Oliveira Dias, 2017.

Quadro 03: Habilidades e detalhamento das habilidades a serem trabalhadas no eixo temático VI no segundo ano do ensino médio.

Habilidades	Detalhamento das Habilidades
19.1. Analisar o sistema de trabalho no campo nos países centrais e periféricos.	19.1.1. Reconhecer as principais características da agroindústria e do sistema de trabalho nela existente, explicando as novas relações de trabalho no campo.
20.1. Confrontar os efeitos das disparidades territoriais e sociais relativas à distribuição da terra e às políticas de desenvolvimento rural nos países centrais e periféricos.	20.1.1. Analisar as variáveis indicadoras do desenvolvimento humano (saúde, educação, esperança de vida) e a desigualdade da distribuição da posse da terra nos países periféricos, a exemplo do Brasil. 20.1.2. Avaliar as possibilidades e perspectivas de associar a redistribuição de terras com uma política eficaz de combate à pobreza no campo.
21.1. Avaliar projetos agropecuários nos países centrais e periféricos.	21.1.1. Analisar as relações de poder na implantação de projetos agropecuários mineiros, como o Projeto Jaíba, e outros no contexto brasileiro e latino-americano.
22.1. Reconhecer o significado da identidade do campo e da cidade nas sociedades dos países centrais e periféricos.	22.1.1. Interpretar materiais imagéticos e textos sobre aspectos relevantes dos fenômenos sociais, políticos, econômicos que tratam da relação campo e cidade.
23.1. Avaliar os projetos de reforma agrária nos países centrais e periféricos.	23.1.1. Analisar as origens dos movimentos sociais latino-americanos no campo, interpretando suas identidades com a terra.
24.1. Prognosticar sobre o futuro da produção do espaço rural nos países centrais e periféricos.	24.1.1. Interpretar a paisagem rural e a nova ruralidade expressa nos fenômenos socioeconômicos e culturais das regiões agropecuárias do Brasil e do mundo.
25.1. Identificar a transformação da identidade cultural da vida no campo em mercadoria.	25.1.1. Reconhecer as possibilidades de ampliação da renda do proprietário rural a partir da transformação da identidade cultural do campo em projetos turísticos.

Fonte: CBC, 2007. Elaborado por Gabriel Max de Oliveira Dias, 2017.

O documento que possibilita certa autonomia para a escola é o Proposta Político-Pedagógico (PPP), entretanto, muitas vezes, ele não é elaborado com a participação necessária da comunidade escolar, ou seja, como instrumento que orienta os princípios organizacionais, operacionais e os fundamentos pedagógicos da escola e sua comunidade. No caso do estado de Minas Gerais, segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE) cada escola deve elaborar, revisar e reestruturar o seu PPP, a partir da participação de toda a comunidade escolar, sendo que:

O Projeto Político-Pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, é um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, obedecidas as normas do sistema educacional. É a forma pela qual se exerce a autonomia da escola, levando-se em consideração os alunos, os professores, os demais servidores da escola e a comunidade escolar. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. (SEE-MG, 2014, p. 6)

No caso da escola pesquisada constatamos que o seu PPP se encontrava desatualizado. Tal fato pode indicar que este documento, não esteja condizente com a realidade da escola, pois ele também apresentava somente informações genéricas sobre a escola e a comunidade, não considerando as características importantes da comunidade escolar e que deveriam estar no documento para melhor orientar o trabalho escolar. Consideramos inclusive que as informações sobre quem são os alunos, onde eles moram, quais atividades que seus pais desempenham, entre outras, seria indispensável para construir um sistema de ensino a partir da realidade do lugar.

Consideramos que quando o PPP não é construído de forma articulada com a comunidade escolar e sua realidade, sendo esta, uma entre outras consequências, de políticas maiores que propõem um sistema único de ensino, que no caso de Minas Gerais é estabelecido principalmente pelo CBC, determinando os conteúdos a serem trabalhados e, à falta de mecanismos que deem voz e possibilidade para que os profissionais da educação atuem em cada comunidade criando vínculos de pertencimento para reconhecerem as suas singularidades e, assim intervir de modo que a escola seja uma referência para a discussão e propostas de ação para a transformação da realidade do lugar e das suas relações cotidianas.

A educação brasileira construída na perspectiva da lógica capitalista, nos leva a concordar com István Mészáros (2005), em seu livro com o sugestivo título de *A Educação para Além do Capital*, ao dizer que mesmo as mais nobres utopias educacionais elaboradas sobre o ponto de vista do capital, sempre tiveram de se conter afim de garantir a manutenção do sistema. Deste modo, o autor não acredita na revolução dos sistemas educacionais e das realidades sociais, a partir de uma perspectiva capitalista, afirmando que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de uma reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p.27)

Assim como todas propostas e políticas públicas construídas na lógica do capital, o sistema de ensino é pensado no sentido de manter a estrutura social vigente, perpetuando o *status quo* da classe dominante. Pensando a realidade da comunidade escolar pesquisada neste trabalho, podemos dizer que isto se materializa, por exemplo, na atuação da escola perante seus alunos do campo, ou mesmo das cidades, que poderiam ver no campo alguma possibilidade de vida digna, principalmente para aquelas famílias que possuem propriedades rurais, mas preferem o trabalho urbano, onde o trabalho educacional centrado na realidade do lugar não é algo recorrente.

Esta situação se reafirmou no decorrer do trabalho de campo, durante as conversas com os alunos, observamos que diziam não ver sentido ou ligação da escola no desenvolvimento da agricultura no distrito de Rio das Mortes e na manutenção de uma vida digna no campo, surgindo afirmações do tipo: “A escola contribui para que as pessoas da roça estudem e busquem algo melhor para suas vidas”, conforme relatado por um aluno do segundo ano do ensino médio.

Considerações finais

A delimitação oficial que considera a sede dos distritos como uma área urbana, pode ser questionada, a partir de determinados critérios de avaliações, que não sejam apenas baseados na legislação vigente. Entretanto, no estudo de caso, o principal problema está no fato da escola local não pensar sua atuação a partir da realidade do lugar, na medida que não se buscou construir um PPP condizente com a sua realidade, sendo este o único documento em que ela poderia fazer um levantamento sobre a realidade de sua comunidade, para assim propor práticas pedagógicas coerentes, mesmo que estas devam estar condizentes com o determinado nos PCNs e CBCs.

Este quadro de não valorização da própria realidade pela comunidade escolar e, principalmente pelos gestores e professores, podem ser compreendidos pela lógica da massificação e padronização do ensino condizente ao sistema capitalista, porém vale ressaltar a possibilidade e importância de cada professor pensar sua prática a partir da realidade do lugar.

Silvio Gallo (2005) utiliza do conceito de “literatura menor” de Deleuze e Guattari para aplicá-lo à educação, a “educação menor”. A educação menor é subversiva, na medida em que,

a prática pedagógica reconhece o lugar do aluno em seu território, no lugar onde cabe a ele viver.

Esta proposta de Gallo (2005), seria viável para realidade da escola pesquisada, onde cada professor individualmente poderia pensar sua prática a partir da realidade do lugar, mesmo que muitas vezes, elas não sejam condizentes com os documentos oficiais mas busquem alcançar a comunidade escolar, através, por exemplo, de temas de extrema importância para estes sujeitos e que não aparecem nos currículos oficiais, talvez nem com a possibilidade de serem relacionados. O professor vive o dilema restando a ele, trabalhar um conteúdo sem significados ou buscar compreender a demanda destes alunos e, a partir delas construir sua prática, mesmo que para isto a proposta oficial seja deixada em segundo plano.

Neste sentido, Gallo (2005, p. 78) diz o seguinte sobre o “professor profeta” e o “professor militante”:

[...] o professor-profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor-militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo.

Sendo assim, independentemente das legislações para o ensino, para as delimitações de áreas rurais e urbanas, ou mesmo para o desenvolvimento que, na teoria atuam sobre a totalidade do território, a escola e os professores de maneira coletiva ou individual podem contribuir para a formação humana de cada aluno, valorizando suas peculiaridades de acordo com o modo de vida, refletindo assim na dinâmica da comunidade como um todo, porém, muitas vezes ele terá que escolher entre seguir os documentos oficiais ou considerar os anseios e demandas destes sujeitos.

Referências Bibliográficas

ALENTEJANO, P. R. R. O que há de novo no rural brasileiro?, n. 15. **Terra Livre**, 2000. p. 87-112.

ALENTEJANO, P. R. R. As Relações Campo-Cidade no Brasil do Século XXI, **Revista Políticas Públicas**, v.7, n.2, 2003. p. 1-23.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Geografia. Ensino médio. Parte I - Bases Legais. Brasília: MEC. 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Geografia. Ensino médio. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias, **MEC**, Brasília, 1998.

GARCIA, Regina L. Movimentos sociais: escola – valores. In: **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 118 p.

GÓMEZ, J. R. M. Desenvolvimento em (des) construção: Narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural, **Tese**, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente prudente, 2006.

HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos**. São Paulo, Editora Contexto, 2006.

HESPANHOL, A. N; HESPANHOL, R. A. M. Dinâmica do espaço rural e novas perspectivas de análise das relações campo-cidade no Brasil, **Terra livre**, v.2, n.27, 2006, p. 133-148.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.

MINAS GERAIS. **CBC Geografia** – Ensino médio. Secretaria de Estado de Educação, 2007.

MINAS GERAIS. Guia de orientações para a elaboração, revisão e/ou reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas estaduais de Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação**, 2014.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993. 157 p.

SOUZA, D. D; CASTILHO, D. Os Distritos em Goiás: definições oficiais e apontamentos teóricos, **Boletim Goiano de Geografia**, v.34, n.3, 2014, p. 525-545

TEIXEIRA, J. C. Modernização da agricultura no brasil: impactos Econômicos, sociais e ambientais, **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas**, v.2, n.2, 2005, p. 21-42.