



A RELAÇÃO CURRÍCULO E IDENTIDADE NUMA ESCOLA NO/DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU-RJ.

GABRIELLE RAMALHO DE MAGALHÃES

RESUMO

O presente artigo deriva de reflexões e de anseios relativos à significação de minha prática docente num contexto escolar de uma escola no/do campo. Correlacionando os conteúdos abordados em sala de aula e o cotidiano dos alunos, propomos uma discussão curricular objetivando verificar se a abordagem pedagógica contida no currículo oficial dava conta das necessidades e das subjetividades dos alunos. Nos questionamos sobre como se estruturam as identidades territoriais dos sujeitos do campo diante de processos socioespaciais que subalternizam os espaços rurais, principalmente aqueles que não estão ligados ao agronegócio. Sob este enfoque procuramos compreender os mecanismos de construção de hegemonias e de subalternidades que hierarquizam identidades e territorialidades. Nos debruçamos também sobre o papel da escola e do ensino de geografia, no processo de construção de identidades. A importância da escola enquanto instituição pública presente em grande parte na vida dos alunos e dada sua capilaridade faz dela um espaço importante para se compreender os mecanismos de (re)produção do pensamento. Assim sendo, trazemos a contribuição de alguns autores do campo do ensino da geografia pois alguns trabalhos abordam a temática curricular, priorizando reflexões práticas de ensino baseadas nas referências cotidianas dos alunos. Apostando na dimensão cotidiana como espaço-tempo de (re)significação das proposições curriculares e da prática discente propomos estratégias para repensar o currículo e articulá-lo com as vivências dos sujeitos do lugar, contribuindo para um conhecimento geográfico mais significativo e, por que não, para uma construção de uma identidade geográfica horizontal criada a partir do campo e voltada para ele.

Palavras-chave: Ensino; Geografia; Cotidiano;

1 INTRODUÇÃO

Nascida e criada no subúrbio carioca, sempre me entendi um indivíduo da cidade. Meus valores, comportamentos, formas de olhar o mundo e vivências em geral, foram formadas nesse arranjo espacial e, sobretudo, por esse arranjo espacial. Minha formação profissional não foi diferente. O espaço urbano, seus diferentes atores, configurações e processos sempre estiveram presentes nas aulas, enquanto estudante de licenciatura em Geografia. Independente do tema ou da disciplina, era o olhar dos sujeitos da cidade sobre qualquer assunto em questão. Em suma, a formação docente nas universidades é pensada para a cidade. E essa é uma lógica “natural”, tendo em vista que vivemos em uma sociedade majoritariamente urbana.

Nenhum cenário de atuação profissional idealizado em meu imaginário contemplou a possibilidade de trabalhar como professora de uma escola do campo. Todavia, nos últimos dez anos, tem sido essa a minha realidade. Sou professora da rede básica de ensino, de uma escola

do campo do município de Nova Iguaçu. Durante todos esses anos, venho percebendo que a escola do campo em que atuo funciona como um apêndice de uma escola pensada para a cidade. Apesar de ser considerada oficialmente pelo município como uma escola do campo e de seus sujeitos vivenciarem territorialidades muito distintas das demais escolas urbanas do município, poucas eram as diferenças curriculares e as práticas das educativas da minha escola em relação às demais escolas urbanas em que já atuei.

Nesse sentido, me reconheci diante de um descompasso entre o entendimento da rede em relação à escola (admitida como uma escola do campo), entre a prática educativa desenvolvida na escola (característica de uma escola urbana, porém, localizada num contexto rural) e as práticas sociais dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Essa percepção provocou uma angústia que passou a acompanhar minha rotina profissional: O conteúdo previsto no currículo de Geografia e abordado em sala de aula contempla as questões que emergem das vivências dos sujeitos daquele território? A partir dessa questão, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a influência do currículo de geografia na construção de significados que alunos de uma escola no/do campo fazem sobre o território que habitam, seus modos de vida e sobre si mesmos.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

A necessidade de buscar correlação entre os conteúdos abordados em sala de aula e o cotidiano dos alunos, para se ter uma aprendizagem mais significativa, é um tema relevante para professores e pesquisadores da área da educação. Por vezes, a abordagem teórica das disciplinas escolares encontra-se apartada do contexto socioespacial da comunidade escolar. Esse tipo de abordagem pedagógica faz com que os conteúdos soem abstratos, prejudicando o ensino-aprendizagem e desestimulando os estudantes, que encontram dificuldades em perceber a relevância do que é ensinado para a melhoria de sua vida. Nesse sentido, a articulação entre o currículo e as vivências dos alunos mostra-se assertiva para dar significado ao que é ensinado, mas também, desenvolver nos educandos habilidades que poderão ser aplicadas de forma independente e crítica nas várias situações escolares e na vida prática.

Paulo Freire em sua pedagogia da libertação (Freire, 2013) pensou a educação como estratégia de autonomização e de politização, ou seja, como canal para realização da práxis política e para a emancipação do indivíduo: conscientizando o educando, fazendo-o aprender a ler, a escrever, e a pronunciar e interpretar o mundo. O autor embasa sua pedagogia em experiências nas quais o educando possa fazer escolhas críticas conscientes e tomar decisões, para aprimorar sua capacidade de autogovernar-se e de subverter a ordem social vigente.

No campo do ensino da geografia alguns trabalhos já fazem essa abordagem, priorizando em suas reflexões práticas de ensino em Geografia baseadas nas referências cotidianas dos alunos. Esse é o caso de Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2009), por exemplo, onde afirmam que a Geografia escolar deve sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conhecimentos escolares, para se tornar, de fato, significativa para os alunos. Os livros “Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano” (Castrogiavanni, et al. 2009) e “Geografia em sala de aula: práticas e reflexões” (Castrogiovanni, et al. 1999) são exemplos dessa abordagem, apresentando vários textos dentro dessa temática.

Trabalhos da geógrafa Lana de Souza Cavalcanti também se alinham na tentativa de valorizar os contextos vividos pelos alunos, como é o caso do livro “Geografia escola e construção do conhecimento” (2003), que destaca possibilidades didáticas para estabelecer relações entre conceitos cotidianos e científicos e, principalmente, o papel do conhecimento cotidiano na construção de um raciocínio espacial. Talvez, seja ela o maior expoente dessa tendência no contexto brasileiro, atualmente. Na virada do século, a professora orientou vários trabalhos com esse viés, entre eles duas publicações organizadas por Lana Cavalcanti (2011a)

e (2011b). Além dessas obras, damos relevo à tese de Silva (2016) e a dissertação de mestrado de Gomes (2013).

Contudo, acredito que exista ainda uma carência de reflexões sobre o ensino de geografia e o debate sobre o currículo associado à Educação do Campo, visando a valorização de seus sujeitos e suas identidades. Há uma demanda premente de se pensar a escola do campo a partir da perspectiva das questões do território no qual ele se ancora. Molina (2006, p.10) defende que “a especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza.” Nesse sentido, Suess, Carvalho e Bezerra corroboram com o exposto e acrescentam que:

“A educação escolar nos moldes atuais está voltada mormente para um paradigma urbano. Doutro modo, a educação voltada para as comunidades que residem no campo ainda é pouco estudada e, nesse sentido, muitos enfoques podem ser explorados, mesmo porque o campo, nas representações das pessoas, é relegado à condição de um lugar atrasado e tradicional. Em defesa de uma educação para todos e considerando-se a centralidade e relevância que o lugar tem para os seres humanos que habitam no campo torna-se imprescindível o debate sobre o cenário no qual se encontra a educação no/do campo”. (Suess, Carvalho e Bezerra, 2014, p.3)

Além disso, existem normativas legais que justificam práticas educativas diferenciadas para as escolas do campo. As mais significativas foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica por meio da resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002, que reconhecem o direito das pessoas que vivem no campo a uma educação diferenciada em relação às que vivem na cidade.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação contemplam, por exemplo, “[...] a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais e o uso de práticas pedagógicas contextualizadas.” (Henriques et al., 2007, p.17). Essas normativas aqui apresentadas têm, entre outros objetivos, a (re)afirmação das identidades dos sujeitos do campo e sua valorização, através de políticas educacionais específicas. Parte-se do pressuposto que a escolarização assume um papel significativo nas interpretações que os alunos constroem sobre si mesmos, sobre os outros, sobre o mundo, e sobre os espaços em que vivem.

Sobre a relação entre identidade e currículo, algumas obras, como as de Silva (2004), Moreira (2008) e Leite (2012), colaboram para a reflexão sobre a maneira como os significados partilhados nas aulas reforçam ou desorganizam as identidades construídas pelos alunos. Trazendo o debate para o campo do ensino de geografia, Leite (2012), defende que a Geografia pode representar uma alternativa concreta de compreensão da realidade e de (re)afirmação, ou não, das identidades individual e coletiva. Moreira (2008), acrescenta que diante das transformações colocadas a cabo pelo mundo globalizado, é importante estarmos atentos à maneira como tais mudanças desestabilizam nossas identidades, provocando ressignificações da realidade.

Este projeto é uma tentativa de investigação sobre a forma como se estruturam as identidades territoriais dos alunos de uma escola do campo localizada no município de Nova Iguaçu, e a influência do currículo praticado nesse processo. Ela parte de um problema que se apresentou de forma recorrente – em diferentes momentos e de diferentes maneiras – nesses mais de dez anos de observação e prática pedagógica: os alunos demonstravam constrangimentos em relação à sua origem rural, ao seu lugar de moradia e seus modos de vida.

A título de exemplo, certa vez a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) realizou na escola uma série de encontros com produtores agrícolas locais, e uma pesquisa sobre a centralidade que a unidade exercia no processo de fortalecimento da agricultura familiar na localidade. Entre as ações realizadas estavam oficinas com os alunos, sobre temas que tinham relação com a questão do fortalecimento da agricultura familiar. No

início da primeira oficina, o pesquisador iniciou a ação perguntando às turmas quem era filho ou neto de agricultor. Um único aluno levantou a mão acenando positivamente. Ao insistir na pergunta algumas vezes mais, alguns poucos alunos também acenaram. Ao final da oficina, quando estávamos novamente a sós, professora e alunos, ao questioná-los sobre aquela atitude, e sabendo que a maioria era filho ou neto de agricultores, os alunos se revelaram envergonhados com o fato de os pais trabalharem na “roça” (palavra deles).

Cabe aqui contextualizar que a Escola Municipalizada de Jaceruba é uma das doze escolas do campo do município de Nova Iguaçu. Ela fica localizada numa área periurbana do município, no bairro de Jaceruba, localizado na zona de amortecimento da REBIO do Tinguá e tem como limites territoriais o município de Japeri e o município de Miguel Pereira. É uma área rural, produtora de aipim e banana, principalmente.

De fato, a maioria dos alunos ainda é filho ou neto de agricultores, alguns ajudam seus familiares no cultivo, mas têm dificuldade de valorizar essa identidade rural e se reconhecer nela. Ao observá-los durante minha prática diária percebo que os alunos têm uma relação contraditória com seu lugar de origem. Ao mesmo tempo que eles valorizam as riquezas naturais do bairro, assim como sua importância na produção de gêneros agrícolas, também alimentam em seus imaginários que o campo é espaço do atraso ou o lugar a ser superado.

Percebo em minhas vivências pedagógicas que os alunos reproduzem o pensamento de estudar para sair do campo; sair do campo para “vencer” na vida. Essa não é uma realidade exclusiva dessa comunidade escolar em questão. Historicamente, no Brasil, as áreas rurais, principalmente aquelas que não estão ligadas ao agronegócio, carregam o estigma de “lugar do atraso”. Os sujeitos do campo, pequenos agricultores, ribeirinhos, assentados, roceiros, meeiros, sem-terra, além de povos indígenas e quilombolas, entre outros, vivem uma história de silenciamento tão antiga quanto a formação territorial do Brasil. Seus conhecimentos e modos de vida são subalternizados, fazendo com que esses sujeitos, por vezes, alimentem uma imagem pejorativa sobre si mesmos.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2008) defendem o currículo como espaço de reconhecimento das identidades. Os autores argumentam sobre a necessidade de promover na escola situações que favoreçam a tomada de consciência sobre a formação das identidades dos alunos, docentes, gestores, relacionando-as aos processos socioculturais do contexto em que vivem. Isso porque, o que se tem percebido é a pouca consciência que se tem desses processos e do cruzamento de culturas presentes, levando a uma visão estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos.

Outros autores como Silva (2004), Lopes (2005) e Macedo (2006) também abordam a relação entre currículo e identidade. Essas abordagens em geral são focadas na relação entre os conteúdos do currículo e a produção de sentidos a partir deles. Porém sentimos a carência de um caminho metodológico que permita ao professor compreender de que forma os alunos internalizam determinados conteúdos curriculares e a maneira como isso impacta na formação de suas identidades.

Dessa reflexão, emerge a questão central que direciona a presente pesquisa: como se estruturam as identidades territoriais dos sujeitos do campo diante de processos socioespaciais que subalternizam os espaços rurais, principalmente aqueles que não estão ligados ao agronegócio? Ao pensar sobre o papel da escola e principalmente, do ensino de geografia, nesse processo de construção de identidades, outras questões mais específicas também se fazem presentes: Como o currículo praticado é capaz de reforçar ou desconstruir estereótipos que influenciam na construção das identidades territoriais dos alunos? De que maneira a prática pedagógica pode contribuir para desconstrução desses estereótipos?

Com base nas questões expostas até aqui, o presente projeto tem como objetivo geral elaborar uma rotina do pensamento que permita ao professor compreender como se estruturam as identidades territoriais dos alunos e a influência do currículo nesse processo. Nessa busca,

se somam outros objetivos como: (1) Investigar se o currículo de geografia praticado atualmente na escola é capaz de contemplar as vivências dos alunos e as territorialidades que emergem daquela organização espacial e de seus sujeitos; (2) Desenvolver uma rotina do pensamento que permita ao professor identificar nos alunos suas compreensões em relação aos processos contemporâneos de interação entre campo e cidade; (3) Analisar a maneira com que esses sujeitos percebem tais processos, e reconhecer as influências deles na construção da identidade dos alunos; (4) Desenvolver abordagens de valorização das potencialidades do território, de seus sujeitos e suas práticas espaciais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O saber geográfico estaria ligado à maneira como o homem compreende o espaço e se interrelaciona com ele. No contexto escolar, a geografia vincula-se a uma proposta curricular nacionalizada, materializada a partir das Bases Nacionais Comum Curriculares. Essa lógica curricular que acaba introjetando nas mentes e nos corpos dos estudantes habilidades, competências e subjetividades gestadas a partir de critérios estabelecidos por grupos hegemônicos, por regra, situados no espaço urbano.

Nesse processo, saberes foram hierarquizados criando um campo de identidades homogêneas que se encaixavam no padrão civilizatório urbano e patriarcal dominantes (homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual). O apagamento sistemático dos sujeitos (os outros do conhecimento) e de suas identidades culturais é posto em prática através dos sistemas de ensino. Ao longo do tempo esses apagamentos foram naturalizados e sistematicamente reproduzidos na escola, validando determinados grupos e conhecimentos em detrimento de outros.

Quando analisamos os livros didáticos e percebemos que determinados conteúdos aparecem apenas como apêndices, fica claro o apagamento epistêmico de determinados grupos e saberes. Assim como, quando a forma escolhida para abordar determinados conteúdos acaba por promover o espelhamento negativo de determinados povos e lugares, e não percebemos os preconceitos em nossos próprios discursos.

Esse exercício de revisitar nossas práticas em sala de aula é fundamental para ponderarmos sobre os nossos papéis enquanto professor, os objetivos de nossas ações e as relações de poder que estabelecemos com os alunos.

Ao trazer essas reflexões para minha prática docente, enquanto professora de uma escola do campo, da rede pública de ensino, essas indagações ganham ainda mais sentido. Isso porque historicamente, no Brasil, as áreas rurais, principalmente aquelas que não estão ligadas ao agronegócio, carregam o estigma de “lugar do atraso”. Os sujeitos do campo, pequenos agricultores, ribeirinhos, quilombolas, assentados, roceiros, meeiros, povos indígenas, sem-terra, entre outros, vivem uma história de silenciamento tão antiga quanto a formação territorial do Brasil. Seus conhecimentos e modos de vida são subalternizados, fazendo com que esses sujeitos, por vezes, alimentem uma imagem pejorativa sobre si mesmos. O que nos leva a crer que a própria construção de suas identidades é atravessada por esse imaginário negativo.

O resultado aparente disso é uma relação muitas vezes conflitante dos alunos do campo com os lugares em que vivem. Ao mesmo tempo em que valorizam as belezas naturais do lugar, assim como sua importância na produção de gêneros agrícolas, também alimentam em seus imaginários que o campo é o lugar a ser superado. Nas minhas vivências pedagógicas percebo que os alunos reproduzem o pensamento de estudar para sair do campo; sair do campo para “vencer” na vida.

Para subverter esse pensamento e conferir um tratamento digno aos alunos do campo e seus saberes, é necessário em primeiro lugar reconhecer que os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver, de trabalhar e de se organizar espacialmente distintos do

mundo urbano. Suas formas de interagir no espaço-tempo e de se relacionar com o meio ambiente é diferente. Compreender isso, é valorizar a suas existências. Repensar o currículo e ressignificá-lo com as vivências dos sujeitos do lugar, seria um ponto inicial para produzir um conhecimento geográfico mais significativo para aqueles estudantes.

4 CONCLUSÃO

Na tentativa de reconhecer a existência dos estudantes enquanto sujeitos do conhecimento, um caminho possível é atuar de forma com que os alunos compreendam a natureza dos mecanismos que reproduzem as lógicas de subalternização de suas subjetividades, fazendo com que possam subvertê-las.

Nesse sentido, finalizo minhas reflexões trazendo Massey (2017) e sua tecitura de argumentos para construir o que ela chama de “mente geográfica”. A autora defende que o espaço é a dimensão da coexistência e da multiplicidade, e que é somente através do “[...]reconhecimento da coetaneidade que se torna possível examinar as relações de poder que configuram diferentes lugares e suas interdependências, e como suas interrelações influenciam a evolução de seus personagens e de suas trajetórias.” (Ibid. 2017, p.39)

Para possibilitar aos estudantes o “pensar geograficamente”, nós devemos garantir que a investigação geográfica considere necessariamente as relações desiguais que ordenam o mundo, para pensarmos possibilidades e caminhos de resistência/existência. E por fim, fazer isso dando credibilidade suficiente aos diferentes sujeitos e seus pontos de vista, a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade de produzir explicações mais complexas sobre a riqueza das espacialidades e das territorialidades que animam seus ambientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 32.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza; MORAIS, Eliana Miranda Barbosa de. **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Vieira, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, [S. l.], v. 2, p. 1-18, 2011b.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 1, p. 1-18, 2011a.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.); SCHÄFFER, Neiva Otero (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Marcos Vinicius da Silva. **Para além dos muros da escola**: caminhos para a compreensão da educação na cidade. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Org.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

LEITE, Cláudia Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2006.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Alexsandra Barbosa da. **A geografia do espaço escolar**: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUESS, Rodrigo C.; CARVALHO SOBRINHO, H.; BEZERRA, R. G. Educação no/do campo: desafios e perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, p. 1-20, 2014.