



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

MARCOS FLÁVIO ALVES LEITE

ENSINAR HISTÓRIA EM ESCOLAS NO MEIO RURAL: um estudo no município de
Ituiutaba-MG, Brasil

Uberlândia-MG
2020

MARCOS FLÁVIO ALVES LEITE

ENSINAR HISTÓRIA EM ESCOLAS NO MEIO RURAL: um estudo no município de
Ituiutaba-MG, Brasil

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Saberes e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.

Uberlândia-MG
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L533e
2020 Leite, Marcos Flávio Alves, 1986-
 Ensinar história em escolas no meio rural [recurso eletrônico] : um
 estudo no município de Ituiutaba-MG, Brasil / Marcos Flávio Alves Leite.
 - 2020.

 Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5584>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-,
 (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
 Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 33/2020/743, PPGED				
Data:	Vinte e sete de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	11812EDU027				
Nome do Discente:	MARCOS FLÁVIO ALVES LEITE				
Título do Trabalho:	"ENSINAR HISTÓRIA EM ESCOLAS NO MEIO RURAL: um estudo no município de Ituiutaba MG, Brasil"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Ensinar e Aprender História: um estudo em escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba, MG, Brasil"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Marizete Lucini - UFS; Selva Edilamar Guimarães - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2020, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Selva Eliamar Guimarães, Usuário Externo**, em 27/08/2020, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marizete Lucini, Usuário Externo**, em 27/08/2020, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2221495** e o código CRC **1869DC14**.

MARCOS FLÁVIO ALVES LEITE

ENSINAR HISTÓRIA EM ESCOLAS NO MEIO RURAL: um estudo no município de
Ituiutaba-MG, Brasil

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
(Orientador)

Prof. Dra. Marizete Lucini
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Selva Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Uberlândia-MG
2020

Para meus pais Marcos Antônio, Flávia de Cássia e meu melhor amigo e meu irmão Alexandre Henrique, vocês são fundamentais em minha vida. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Acredito que a vida é uma peripécia, que deve ser vivida dia-a-dia, e isso nos permite ir vencendo barreiras e derrubando obstáculos. Ao longo desses dias existem mudanças e permanências, encontros e partidas, rupturas e continuações. E nesse percurso que escolhi seguir lá atrás, algumas pessoas proporcionaram momentos fundamentais e essenciais para a conquista desta etapa. Sendo assim aproveito este espaço para agradecer algumas das pessoas que mais estiveram ao meu lado nos últimos 24 meses.

À minha pequena grande família, paizão, mãezinha e quique, vocês tiveram paciência, me apoiaram desde o início, me cobraram quando foi preciso, me ouviram falar da pesquisa por horas e horas, me incentivaram ao longo desses meses e nunca me deixaram desanimar, mesmo quando eu já não tinha mais forças. Tenho certeza de que se não fosse por vocês e com vocês eu não teria enfrentado este desafio. Obrigado por tudo, eu amo vocês.

À minha avó Áurea, que foi sem dúvida nenhuma e tem sido minha maior companheira ao longo deste mestrado. Obrigado pelos dias de carinho e amor, pelos cafés, pelos momentos que me distraía e me ajudava a refletir melhor sobre a pesquisa. Agradeço à memória dos meus avôs e minha avó que se estivessem aqui entre nós estariam em alegria por esta conquista.

À minha noiva Camila de Araújo que esteve presente o tempo todo me apoiando, cobrando e incentivando ao longo dos últimos anos. Esta conquista é minha, mas também é sua, pois sem você por perto eu não teria coragem de enfrentar tantas adversidades. Agradeço também aos seus pais, Câncio e Lucélia e suas irmãs e irmão por sempre me apoiarem.

A todos meus tios e minhas tias, primos e primas que de certa maneira estiveram presentes nesta jornada. Em especial agradeço à Tia Dedeca e ao Tio Picolé, por terem me ajudado tanto quando eu mais precisei.

Ao casal de amigos Franciele Amaral e Lucas Pereira por estarem presentes ao longo de toda a pesquisa. Obrigado por cederem abrigo quando eu precisei visitar as escolas localizadas no meio rural, evidentemente não posso me esquecer da mãe do Lucas, dona Lourdes que carinhosamente me chama de seu filho. Sem o apoio, o lar e o carinho dessa família eu não teria chegado até aqui.

Aos meus amigos Edson Ribeiro, Bruno Dias e Lucas Bernardo, pelo companheirismo, momentos de conversas e pelo apoio ao longo desta caminhada.

Às amigas que construí ao longo da pós-graduação, Alessandra, Gláucia, Glauco, Luís, Maísa, Nágila Sarah e Thiago. Obrigado por terem embarcado comigo nesta aventura que foi o mestrado. Sucesso a todas e todos vocês.

Às professoras, professores e técnicos do Programa de pós-Graduação em Educação. Obrigado pelos ensinamentos e saberes os quais compartilhamos nesse período.

Às colaboradoras desta pesquisa que compartilharam comigo suas experiências de vida e de docência. Vocês são a materialização desta pesquisa, e sem a ajuda de vocês seria impossível explorar o ser professor em escolas localizadas no meio rural.

À Secretaria de Educação do município de Ituiutaba-MG, por terem me recebido e disponibilizado toda ajuda para a realização desta pesquisa.

Ao meu amigo, professor Dr. José Josberto, o qual contribuiu veementemente para minha formação humana e acadêmica. Obrigado por sempre ter me apoiado e incentivado mesmo que de longe. Nesta pesquisa existe um pouco de você ao longo de todas as epígrafes; foi uma maneira que encontrei de te agradecer por tudo.

Especialmente eu agradeço ao meu orientador professor Dr. Astrogildo, por toda a amizade que construímos. Ao longo desses anos passei a te admirar cada dia mais um pouquinho, com certeza você é a minha maior inspiração para eu seguir nessa profissão. Obrigado carinhosamente por nunca ter me deixado desistir, obrigado por sempre ter acreditado e confiado em mim, obrigado por me ensinar, obrigado por ser uma pessoa maravilhosa que transforma a vida de seus alunos e alunas. Serei eternamente grato a tudo o que o senhor me ensinou, tenho a maior satisfação em te chamar de meu amigo!

E por fim, agradeço a Deus, por me conceder inteligência, sabedoria e fé.

*Eu era alegre como um rio
Um bicho, um bando de pardais
Como um galo, quando havia
Quando havia galos, noites e quintais
Mas veio o tempo negro e a força fez
Comigo o mal que a força sempre faz
Não sou feliz, mas não sou mudo
Hoje eu canto muito mais*

Antônio Carlos Belchior

RESUMO

O meio rural é um espaço diverso, amplo e que se constitui de vários saberes, um território rico culturalmente, um lugar das diferenças e dos diferentes. Assim como o perímetro urbano, o rural também é marcado por suas especificidades e possuidor de suas particularidades, e marcado por identidades cambiantes. Ele não pode ser definido como um espaço homogêneo, é necessário evidenciar que o rural tem suas singularidades nos mais diferentes lugares. Ao considerarmos essas diferenças as tratamos como ruralidades evidenciando os rurais possíveis no território brasileiro. Ao longo desta pesquisa caminhamos no sentido de apresentar, destacar e refletir sobre as ruralidades e identidades existentes no meio rural do município de Ituiutaba-MG e sobre como o ensino de História se desenvolve nesse espaço. Nesse sentido, alguns questionamentos nos instigam a refletir: Onde estão localizadas as escolas rurais no município de Ituiutaba? Que tipo de ruralidades marcam os entornos dessas escolas? Quem são os sujeitos que frequentam essas escolas? Quem são os professores e professoras que atuam na área de História? Qual a formação desses educadores? Qual a relação deles com o espaço em que trabalham? Quais os saberes desses professores e professoras? Como o ensino de História se materializa nesses espaços? Estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa, analisar as dimensões de ensinar História nos anos finais do ensino fundamental em escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba-MG, Brasil. No interesse de atingirmos nosso objetivo geral designamos como objetivos específicos: i) mapear o cenário do município de Ituiutaba; ii) refletir sobre a educação escolar que se efetiva no meio rural; iii) apresentar as escolas rurais do município e seus protagonistas; iv) registrar as dimensões de ensinar História em escolas localizadas no meio rural e suas materialidades. Na busca por cumprir os objetivos propostos, optamos por privilegiar a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram professoras que ensinaram História no meio rural do município de Ituiutaba-MG, no período de 2018 a 2019. O estudo apresentou como as professoras se preparam para exercer o ofício de ensinar História nas escolas localizadas no meio rural. Identificamos que as escolas rurais possuem características diferentes mesmo pertencendo ao mesmo município. Portanto, apesar dessas particularidades identificadas ao longo de todo o processo da pesquisa, ressaltamos a necessidade de propormos uma formação que dialogue e valorize as multiculturalidades presentes no meio rural.

Palavras-chave: Ensino. História. Saberes. Práticas. Educação. Rural. Ruralidades.

ABSTRACT

The rural environment is a diverse, ample space that is constituted of various types of knowledge. It is a culturally rich territory, a place of differences. As the urban perimeter, the rural space is also marked by its specificities, and particularities with changing identities. It cannot be defined as a homogeneous space. It is necessary to show that the rural space has its singularities in the most different places. When considering these differences, we treat them as ruralities, highlighting the possible rural areas in Brazilian territory. Throughout this research, we approached the ruralities and identities existing in the rural area of Ituiutaba-MG and on how History teaching develops in that space. In this sense, some questions prompt us to reflect: Where are rural schools located in the municipality of Ituiutaba? What kind of ruralities mark the surroundings of those schools? Who are the subjects who attend those schools? Who are the teachers working in the area of History? What is the education of these educators? What is their relationship with the space in which they work? What is the knowledge of those teachers? How does History teaching materialize in those spaces? Our main objective was to analyze the dimensions of teaching History in the final years of elementary school in schools located in the rural area of Ituiutaba-MG, Brazil. The specific objectives were: i) to map the scenario of Ituiutaba; ii) to reflect on school education that takes place in rural areas; iii) to introduce the rural schools in the municipality and their protagonists; iv) to register the dimensions of teaching History in schools located in rural areas and their materialities. To fulfill the proposed objectives, we chose the qualitative approach of educational research, by favoring a broad view of the object studied and the researcher's involvement with the social, political, economic and cultural reality. The subjects participating in this research were teachers who taught History in rural areas in Ituiutaba-MG from 2018-2019. The study showed how teachers teach History in schools located in rural areas. We identified that rural schools have different characteristics even though belonging to the same municipality. Therefore, despite these particularities identified throughout the research process, we emphasize the need to propose training that dialogues and values the multiculturalities present in rural areas.

Keywords: Teaching. History. Knowledge. Practices. Education. Rural. Ruralities.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CBC	-	Conteúdos Básicos Comuns
CEFAs	-	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEMAP	-	Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores
CFRs	-	Casas Famílias Rurais
CONTAG	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	-	Comissão Pastoral da Terra
EDURUAL	-	NE - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EFAs	-	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	-	Educação de jovens e adultos
EMBRAPA	-	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FACES	-	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social
FACIP	-	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FAPESP	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FPU	-	Faculdade Politécnica de Uberlândia
GEPEGH	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente
GPTE	-	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICENP	-	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
ICH	-	Instituto de Ciências Humanas
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IICA	-	Instituto Interamericano para Cooperação
LDB	-	Lei de Diretrizes Bases
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	-	Movimento Eclesial de Base
MEC	-	Ministério da Educação
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PEB	-	Professores da Educação Básica
PET	-	Programa de Educação Tutorial
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIPE	-	Projeto Integrado de Práticas Educativas
PNATE	-	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC BH	-	Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte
SECAD	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UEMG	-	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	-	Universidade de Campinas

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	- Área rural e número de estabelecimentos	46
Tabela 02	- Lavoura permanente	46
Tabela 03	- Lavoura temporária	47
Tabela 04	- Pecuária	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Produções que se aproximam da temática	24
Quadro 02	- Atributos para Tipificação	36
Quadro 03	- Tipos Regionalizados: Denominações	38
Quadro 04	- Síntese das Escolas Municipais localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	- Tipificações de ruralidades	37
Figura 02	- Município de Ituiutaba-MG, Brasil	42
Figura 03	- localização das escolas rurais do município de Ituiutaba-MG, Brasil	72
Figura 04	- Fotografia da Escola Municipal José da Silva Ramos	73
Figura 05	- Fotografia da Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena	76
Figura 06	- Fotografia da Escola Municipal Quirino de Moraes	79
Figura 07	- Fotografia da Escola Municipal Bernardo José Franco	83
Figura 08	- Fotografia da Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza	86
Figura 09	- Relação das localizações das escolas e a quantidade de pessoas com idade escolar em 2010	90

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	15
1.1 Aproximação da temática	17
1.2 Delimitação da temática	22
1.3 Perspectiva metodológica e os sujeitos da pesquisa.....	25
1.4 Organização da dissertação	30
II RURALIDADES, CENÁRIO DA PESQUISA E EDUCAÇÃO	31
2.1 O “Novo Rural”: marcas das ruralidades transformando as identidades.....	32
2.2 Ituiutaba e sua história: o cenário desta pesquisa.....	41
2.3 A educação escolar no meio rural	49
III AS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO E OS PROTAGONISTAS	64
3.1 As escolas rurais do município	66
3.1.1 <i>Escola Municipal José da Silva Ramos</i>	73
3.1.2 <i>Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena</i>	75
3.1.3 <i>Escola Municipal Quirino de Moraes</i>	79
3.1.4 <i>Escola Municipal Bernardo José Franco</i>	82
3.1.5 <i>Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza</i>	86
3.1.6 <i>As escolas investigadas</i>	89
3.2 A formação de professores: algumas considerações.....	93
3.3 A escolha pela docência na disciplina História, a formação inicial e continuada.....	97
IV DIMENSÕES DO ENSINAR HISTÓRIA E SUAS MATERIALIDADES	101
4.1 Histórias do ensino de História	103
4.2 O processo de ensinar História: reflexões sobre os saberes docentes.....	106
4.3 A materialização do ensino de História no meio rural: um diálogo com as professoras.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE	138

SEÇÃO I**INTRODUÇÃO**

*Não me peça que eu lhe faça
uma canção como se deve
correta, branca, suave
muito limpa, muito leve.
Sons, palavras, são navalhas
e eu não posso cantar como convém
sem querer ferir ninguém.*

Antônio Carlos Belchior

A epígrafe escolhida para iniciarmos essa seção é um trecho da canção “Apenas um rapaz latino-americano” do artista, compositor Antônio Carlos Belchior¹ que foi gravada no ano de 1976. A faixa compõe o álbum “Alucinação”. A canção foi escrita no período da Ditadura Civil Militar, como forma de protesto. Uma parte de cantores e compositores se sentiam censurados pela ditadura no Brasil, momento em que artistas eram deportados do país. A canção apresenta a história de um rapaz latino-americano que se demonstrava insatisfeito com o que acontecia durante o período em território brasileiro. Belchior, ainda demonstra o orgulho por pertencer ao continente americano, valorizando sua identidade.

A escolha do verso em questão representa a nossa indignação com a forma que a educação escolar no meio rural foi, historicamente, tratada no Brasil. Na estrofe escolhida, Belchior evidencia sua insatisfação com a censura que as canções sofriam e que não adiantaria a ditadura impor condições para a circulação, pois suas músicas iriam sim criticar a forma de governo autoritário. Concordamos que, como professores pesquisadores, temos o papel de registrarmos as vozes de docentes de História que atuam no meio rural e de certo modo provocar os órgãos de poder, a fim de contribuir com a educação escolar de crianças, adolescentes e jovens do campo.

Nesse sentido, apresentamos na sequência, o que nos aproximou do interesse em estudar sobre a formação, os saberes e as práticas das professoras do meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil. Estabelecemos a delimitação da pesquisa, registramos a perspectiva metodológica e os sujeitos da investigação. Por fim, exibimos como estão organizadas as seções subsequentes do texto.

¹ Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes (Sobral, 26 de outubro de 1946) foi um cantor e compositor brasileiro. Foi um dos primeiros cantores de MPB do nordeste brasileiro a fazer sucesso nacional em meados da década de 1970. Durante sua infância no Ceará foi cantador de feira e poeta repentista. Estudou música coral e piano com Acaci Halley. Foi programador de rádio em Sobral, e em Fortaleza começou a dedicar-se à música, após abandonar o curso de medicina. Ligou-se a um grupo de jovens compositores e músicos, como Fagner, Ednardo, Rodger Rogério, Teti, Cirino entre outros, conhecidos como o Pessoal do Ceará. De 1965 a 1970 apresentou-se em festivais de música no Nordeste. Em 1971, quando se mudou para o Rio de Janeiro, venceu o IV Festival Universitário da MPB, com a canção Na Hora do Almoço, cantada por Jorge Melo e Jorge Teles, com a qual estreou como cantor em disco, um compacto da etiqueta Copacabana. Em São Paulo, para onde se mudou, compôs canções para alguns filmes de curta metragem, continuando a trabalhar individualmente e às vezes com o grupo do Ceará.

1.1 Aproximação da temática

Nasci no município de Uberlândia-MG, Brasil, no ano de 1986, cidade em que passei a maior parte da infância e adolescência. Comecei minha vida escolar em instituições particulares e, somente nos anos finais do ensino fundamental passei a frequentar escolas públicas de ensino. Devido ao fato de meu pai, o único que trabalhava em casa naquele momento, ficar desempregado enfrentamos algumas dificuldades financeiras o que nos levou a mudar para o município de Itapagipe-MG, onde fomos morar com meus avós maternos. A casa situava-se no perímetro urbano da cidade, porém o município contava com uma população representativa situada na zona rural. Mesmo com poucos dias vivendo na cidade comecei a perceber algumas diferenças entre um município e outro. Apesar de ser adolescente e de ter vivido toda a minha infância na cidade de Uberlândia, sem o contato direto com a cultura rural, imediatamente passei a conviver e a experimentar essa nova cultura, um longo processo de desaprender e reaprender.

Os finais de semana nas fazendas, o convívio com jovens que tinham moradia no meio rural, as brincadeiras, as festas tradicionais, a cordialidade das pessoas, as práticas de trabalho dos homens, mulheres e crianças do campo, foram me proporcionando um novo olhar para esse espaço. Aos poucos fui percebendo a importância que o rural tinha para aquelas pessoas. Não foram muitos anos morando naquela cidade, mas considero que foram o suficiente para eu perceber algumas diferenças existentes entre as culturas urbana e rural, o que me levou a compreender que não existe uma cultura superior à outra, e sim, o que existe de fato são especificidades que marcam cada um desses lugares.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa tem relação com parte da minha experiência na juventude. Durante esse período em que morei no município de Itapagipe, cursei o sétimo ano do ensino fundamental na Escola Estadual Santo Antônio. Essa mudança me marcou profundamente. A relação com um espaço diferente do que eu estava acostumado, proporcionou momentos e lembranças memoráveis, e apesar da pouca idade, foi possível conviver, observar e assimilar os vários saberes e distintas culturas dos diferentes estudantes que moravam em localidades rurais e estudavam na área urbana.

Havia três escolas situadas no perímetro urbano, uma para os anos iniciais, uma para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e outra que ofertava o ensino médio. A maioria dos estudantes da escola que eu frequentava, morava em casas localizadas no campo e se deslocava para a escola por meio de transportes escolares oferecidos pela

Prefeitura. O período das aulas destinados aos alunos que habitavam o campo era o turno da tarde, pois a Prefeitura disponibilizava o transporte para os jovens, apenas naquele período do dia. Sendo assim, na parte da tarde preferivelmente estavam matriculados os jovens que habitavam na zona rural, alunos que eram transferidos de outras cidades e os alunos repetentes.

Na época não me atentava para o fato de que esses estudantes eram obrigados a se deslocarem do meio rural para estudarem na cidade, carregando consigo as marcas culturais, que muitas vezes não eram compreendidas pelos estudantes do meio urbano. Essas adversidades podem ser explicadas por não terem escolas localizadas no meio rural que atendessem a demanda local.

Aqueles poucos meses morando no município de Itapagipe-MG, foram de muito aprendizado. As lembranças, as amizades e as experiências me marcaram e foram fundamentais para minha vida. Logo, meus pais se estabilizaram financeiramente e retornamos para a cidade de Uberlândia-MG. Concluí meus estudos em uma escola pública que atendia estudantes de zonas periféricas do município. E, mais uma vez, me encontrava em um novo espaço e vivenciava uma cultura diferente daquela, que por grande parte da minha juventude eu desconhecia.

Após a conclusão do ensino médio, fiquei alguns anos afastado dos ambientes escolares, e apenas no ano de 2010 voltei a estudar cursando Administração na Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU), porém, após 3 semestres abandonei o curso. Em 2013 ingressei na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no antigo² campus de expansão da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), para cursar a graduação de bacharelado e licenciatura em História.

A graduação em História foi um espaço e um tempo em que busquei trilhar outros caminhos e nesses novos percursos surgiram vários questionamentos. A partir do meu ingresso na Universidade dediquei-me, particularmente, às áreas voltadas à “Educação Escolar” e ao “Ensino de História”. A possibilidade de trabalhar com o ensino me instigava a pensar no silenciamento das culturas populares e me possibilitaria através do ensino dedicar-me a estudos dos espaços multiculturais.

² O Conselho Universitário (Consun) aprovou no dia 15/12/2017, o desmembramento da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) e a criação de três unidades acadêmicas. No novo formato, o campus da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em Ituiutaba foram formados a Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES), o Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) e Instituto de Ciências Humanas (ICH). Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br> Acesso em: 17 set. 2019.

No início do segundo período na universidade, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID³), através do qual passei a ter contato diretamente com o universo escolar. Frequentando a Escola Municipal Manoel Alves Vilela em Ituiutaba, como bolsista no projeto, observei que havia alunos provindos do meio rural do município de Ituiutaba. Novamente, essa proximidade com alunos com experiências parecidas com a minha, me instigou a buscar compreender e estudar sobre a escassez de espaços escolares e a educação escolar ofertada no meio rural. Diferentemente da minha experiência, constatei que os alunos do meio rural que estudavam na escola não estavam matriculados somente no período vespertino, mas também no matutino. Isto ocorria porque na parte da manhã a escola atendia estudantes dos anos finais do ensino fundamental, e à tarde frequentavam os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao observar o cotidiano desses estudantes fui percebendo o quanto eles se distanciavam da realidade dos demais estudantes que moravam no perímetro urbano. Os vestuários, as brincadeiras, o acesso às tecnologias, as rodas de conversas, sempre prendiam minha atenção em relação aos demais estudantes. Raramente esses momentos eram compartilhados com a interação dos colegas que moravam na cidade.

Paralelamente a essas observações, cursava na Universidade a disciplina “Projeto Integrado de Práticas Educativas II (PIPE II)”, que me possibilitava compreender que teoria e prática são fundamentais no processo de ensinar e aprender. Trabalhávamos com sequências de ensino e análise de fontes, como instrumentos possíveis de serem utilizados nas aulas práticas na escola. A oportunidade de ser bolsista do PIBID, me propiciava observar as práticas da professora supervisora do projeto, e fazer o exercício de reflexão, dialogando com o que aprendia na Universidade. Foi um momento de muito aprendizado que contribuiu para minha formação como professor pesquisador.

No segundo período, ao final da disciplina PIPE II, tive minha primeira publicação. Juntamente com meu colega de turma Victor Ridel Juzwiak, produzi um artigo intitulado “Análise da relação entre ensino de história e a historiografia” que foi publicado pela Revista P@rtes no primeiro semestre de 2014. O artigo teve como objetivo

³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Disponível em: <https://www.capes.gov.br> Acesso em: 17 set. 2019.

compreender a relação entre ensino de História e a historiografia, buscando identificar como as tendências teóricas influenciam os métodos de ensino.

Nos períodos subsequentes, as disciplinas de PIPE III e PIPE IV, me possibilitaram uma fundamentação teórica e prática nas temáticas relacionadas aos espaços escolares os quais eu estava acompanhando. As disciplinas foram fundamentais no processo de aprendizagem e escrita, à qual fui me dedicando ao longo dos demais períodos da graduação. Fazia parte do plano de trabalho a proposta da escrita final de um trabalho acadêmico em forma de artigo que contemplasse as experiências adquiridas nas três disciplinas de PIPE. Participei do “III Encontro de História da educação da região centro oeste: Catalão-GO”, apresentando como resultado dos artigos das disciplinas PIPE III e IV, a comunicação intitulada “Formação, saberes e práticas de professores de história que atuam em escolas localizadas no meio rural”. O objetivo do trabalho consistiu em analisar a formação, os saberes e as práticas de professores de História que atuavam em escolas localizadas no meio rural.

Ao cursar o 6º período do curso de História me matriculei na disciplina ofertada no curso de Geografia denominada “Geografia Rural”, que muito contribuiu para meu objeto de estudo, aprofundando conceitos como as “ruralidades” e “urbanidades”. Ao final da disciplina na Geografia, produzi em coautoria com a colega da turma, um artigo denominado “As ruralidades na escola municipal Quirino de Moraes em Ituiutaba (MG)” publicado na Revista “Espaço em Revista”, periódico eletrônico semestral do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão.

Tive o primeiro contato com a escola rural e pude conhecer seus espaços, agentes, perspectivas e mazelas. A Escola Municipal Quirino de Moraes está localizada na zona rural de Ituiutaba-MG, na Fazenda Materinha, Km 76. A instituição é chamada pelos moradores ituiutabanos, de “Materinha”.

No primeiro semestre de 2016, tive a oportunidade de participar do I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFU: “Da luta pela terra à construção da cidadania. Povos Indígenas, Negros e Sem Terras”, realizado pela UFU, nos dias 22 a 26 de junho. O evento teve por finalidade debater as políticas públicas da educação dos povos do campo, bem como discutir práticas pedagógicas específicas desses povos, além de pensar na articulação da Educação do Campo do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Em outras palavras, a realização do evento intencionava o fortalecimento de um projeto educativo de Educação do Campo, capaz de formar, integralmente, o ser humano, pois ao

reconhecer suas singularidades, acreditava que esta educação ressignificava a vida, a cultura, o trabalho e a dignidade das pessoas que habitam o campo.

O evento me proporcionou o contato com diversos trabalhos relacionados à temática que eu escolherei para pesquisar na minha monografia. Apresentei um artigo no eixo temático III, “Políticas Públicas e Práticas Educativas da Educação dos povos do campo”, intitulado, “O ensino de História em escolas rurais: um estudo no município de Ituiutaba-MG, Brasil”. O contato com outros estudos relacionados ao meu tema contribuiu, consideravelmente, para minha formação assim como para a presente pesquisa.

No segundo semestre do ano de 2016, participei do “V Congresso Internacional de História: novas epistemes e narrativas contemporâneas”, que foi realizado dos dias 27 a 29 de setembro de 2016, promovido pelo Curso de História da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás (UFG). O evento permitiu um contato mais direto com a temática dos estudos descoloniais. A partir dessa experiência, iniciei leituras que pudessem contribuir com minha pesquisa a partir de um viés de história, culturas, e visibilidade desses grupos subalternos que são negligenciados.

Assim, continuei meu processo de formação, caminhando e questionando. Ainda no final do segundo semestre, fui convidado pelo coordenador do Programa de Educação Tutorial (PET), para participar do evento "Aprender a ouvir vozes e experiências étnico-culturais da exclusão: um exercício cotidiano e descolonial". O objetivo do evento consistiu em refletir acerca da temática título, com vistas a dialogar sobre educação intercultural crítica, tendo como possibilidade a construção de ações emancipatórias a partir de experiências cotidianas enunciadas a partir de diferentes vozes e lugares. No PET História, tive a chance de visitar e conhecer alguns acampamentos e assentamentos da região.

No decorrer desse processo de formação alguns questionamentos fizeram-se recorrentes: como se deu o movimento histórico da educação escolar no meio rural brasileiro? Como se encontra a produção acadêmica que aborda as temáticas Educação Rural e Educação do Campo? Como se desenvolve a educação ofertada nas escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil? Como se deu o processo de nucleação? Quais as diferenças e aproximações entre o paradigma da Educação Rural e o paradigma da Educação do Campo?

Na busca de encontrar respostas para esses questionamentos defendi minha Monografia de final de curso no ano de 2017, intitulada “Caminhando e questionando: o

Paradigma da Educação Escolar nas Escolas Localizadas no Meio Rural do Município de Ituiutaba-MG, Brasil (2017)”, na qual estabeleci como objetivo geral registrar, algumas reflexões sobre a história da educação efetivada nas escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil, priorizando o contexto pós-nucleação na década de 1990.

Os resultados alcançados na pesquisa reforçaram um aprendizado: caminhar e questionar é necessário. Parar, mudar, começar e recomeçar fazem parte de todo trabalho de um historiador, professor, pesquisador. Os resultados da investigação, possibilitaram continuar caminhando e questionando. Sendo assim, ampliar o foco sobre a educação no meio rural, ir às escolas rurais, escutar as demandas dos profissionais que atuam nesses espaços, me instigaram a dar continuidade nesse campo de pesquisa. A pós-graduação em Educação foi uma maneira de trilhar em busca de avançar com meus estudos destinados à educação escolar no meio rural.

1.2 Delimitação da temática

Na delimitação de nossa pesquisa buscamos dialogar com duas temáticas que nos são “caras”: Educação no meio rural e ensino de História. Para avançar nos estudos sobre educação no meio rural, é necessária uma reflexão sobre o objeto pesquisado. O meio rural é um espaço diverso, amplo e que se constitui de vários saberes, um território rico culturalmente, um lugar das diferenças e dos diferentes. Do mesmo modo que o espaço urbano, o rural é marcado por suas especificidades, possui as suas particularidades, e nesse sentido, destacamos as identidades que marcam o meio rural. Não é possível notabilizar-se uma única identidade rural, pois não seria admissível limitar o meio rural como espaço homogêneo. Ao longo desta pesquisa caminhamos no sentido de apresentar, destacar e refletir sobre as ruralidades e identidades existentes no meio rural do município de Ituiutaba-MG e sobre como o ensino de História é desenvolvido nesse espaço.

Desse modo, alguns questionamentos nos instigaram a continuar caminhando e questionando em busca de mais respostas para nossa pesquisa, a saber, onde estão localizadas as escolas rurais no município de Ituiutaba? Que tipo de ruralidades marcam os entornos dessas escolas? Quem são os sujeitos que frequentam essas escolas? Quem são os professores e professoras que atuam na área de História? Qual a formação desses educadores? Qual a relação deles com o espaço em que trabalham? Quais os saberes

desses professores e professoras? Como o ensino de História se materializa nesses espaços?

Na busca de respostas para os questionamentos apresentados consideramos relevante afirmar que nenhuma pesquisa inicia-se do “marco zero”. Ponderamos como fundamental estabelecer um diálogo com outros pesquisadores e com as mais diversas produções que abordam a temática. Torna-se imprescindível apresentar o que já foi produzido, pois ao revisitar esses trabalhos é possível buscar contribuições significativas para uma reflexão sobre o assunto em questão.

Nesse sentido, consideramos importante evidenciar os resultados das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEPEGH), da UFU, vinculado à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”. A primeira etapa aconteceu no ano de 2007, quando se iniciaram os estudos investigativos inspirados no estado da arte⁴ sobre a produção acadêmica do ensino de História nas Instituições de Ensino Superior (IES), do estado de Minas Gerais. O projeto intitulado “O ensino de História na produção acadêmica das IES Mineiras (1993-2008)”, teve como objetivo geral mapear e analisar a produção científica na área de ensino de História, a partir de um trabalho interinstitucional, envolvendo professores pesquisadores das diferentes instituições, das áreas de Educação e História, que tinham em comum o objeto de estudo o ensino de História.

A segunda etapa da pesquisa teve resultado parcialmente apresentado na defesa de uma Monografia no ano de 2018 intitulada “O ensino de história nas produções acadêmicas das IES mineiras 2009-2017”, que fazia parte do projeto mais amplo desenvolvido pelo GEPEGH intitulado “OBSERVATÓRIO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimento (2009-2017)”, que teve como objetivo identificar, mapear e analisar os temas estudados, os referenciais teóricos, as metodologias, as concepções – explícitas ou implícitas – de educação, história e ensino e aprendizagem nas dissertações e nas teses de doutorado que focalizam o ensino de História, no conjunto de produção científica das IES mineiras.

⁴ São pesquisas de caráter bibliográfico, que desafiam mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002. p.258).

Essas duas pesquisas nos forneceram dados sobre as produções científicas de dissertações e teses relacionadas à formação de professoras e professores do estado de Minas Gerais. Nas duas etapas da pesquisa foram identificadas 117 produções acadêmicas, sendo 95 de mestrado e 22 de doutorado, porém apenas duas produções relacionavam ensino de História e educação no meio rural, conforme registramos no quadro 01 a seguir:

Quadro 01: Produções que se aproximam da temática

Título	Autor	Modalidade	Ano de Produção	Programa
Saberes e Práticas de Ensino de História em Escolas Rurais (Um Estudo no Município de Araguari-Mg, Brasil.)	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Dissertação	2007	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Identidades e Consciência Histórica de Jovens Estudantes e Professores de História: um estudo em escolas no meio rural e urbano	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Tese	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Fonte: Organizado pelos autores

O estudo dessas produções nos ajudou a dialogar com os dados de nossa investigação.

Para respondermos aos questionamentos evidenciados, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa, analisar as dimensões de ensinar História nos anos finais do ensino fundamental em escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba-MG, Brasil. Em busca de atingirmos nosso objetivo geral designamos como objetivos específicos: i) mapear o cenário do município de Ituiutaba; ii) refletir sobre a educação escolar que se efetiva no meio rural; iii) apresentar as escolas rurais do município e seus protagonistas; iv) registrar as dimensões de ensinar História em escolas localizadas no meio rural e suas materialidades.

Nesse sentido, consideramos que ao investigar o ensino de História no meio rural seja preciso estabelecermos um diálogo com a questão de pertencimento. Consideramos o processo de formação dos professores de História que atuam no meio rural, como um movimento de resistência para o ofício. O tornar-se professor é um caminho construído e

reconstruído diariamente, rompendo com os estereótipos e uma cultura escolar homogênea. Envolve os sujeitos que são a base da escola, estudantes, professores, equipe pedagógica e a comunidade acolhedora da escola localizada no meio rural, afim de transformar a escola para além de ser espaço de ensino e de aprendizagem, como um lugar social, onde as multiculturalidades, os saberes, experiências e identidades valorizem o coletivo, dando sentido à educação escolar.

1.3 Perspectiva metodológica e os sujeitos da pesquisa

O caminhar da pesquisa, com intuito de analisar a formação, os saberes e práticas de professoras que atuam nas escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba, foi se desenhando a partir de percepções construídas em interface com o referencial teórico, o contexto da pesquisa, as observações em campo e as narrativas das professoras participantes, considerando a importância de apreender o movimento e construir o objeto de pesquisa inserido na totalidade. Nos preocupamos com o rigor teórico-metodológico que reveste a pesquisa de confiabilidade e originalidade e tivemos a pretensão de ir além de etapas preestabelecidas, problematizando epistemologias silenciadas, histórias negadas, a exemplo das que integram o cotidiano das professoras de História que atuam no meio rural do município de Ituiutaba, principais sujeitos da nossa pesquisa.

Almejando cumprir os objetivos, encontrar respostas às problemáticas citadas nesta investigação, optamos por privilegiar a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Como nos ensina Pais (2001), “em ambiências qualitativas os critérios de seleção são critérios de compreensão, pertinência e não os de representatividade estatística” (p. 110). A abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Para Chizzotti (2006),

A pesquisa qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, no qual, o objeto é parte integrante da pesquisa com suas histórias de vida, ações que possamos refletir e descobrir significados das ações que permeiam a sociedade. (p.79).

Aproxima-se da percepção de Triviños (1987) ao afirmar que a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando os significados, tendo como base a

percepção do fenômeno dentro do seu contexto. A descrição qualitativa busca captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar a origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

No processo da pesquisa recorreremos à revisão bibliográfica, observação, análise de documentos, busca no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a história oral. Segundo Barros (2009) “uma boa revisão bibliográfica, é um excelente ponto de partida para a realização de uma pesquisa que será bem-sucedida, visto que coloca o pesquisador em contato direto com aquilo que já foi realizado relativamente ao seu tema em outros trabalhos já empreendidos” (p.103). Ainda, segundo o autor, a revisão tem de ser feita de forma crítica para que se obtenha proveito e um possível aperfeiçoamento na temática da investigação:

A ideia de uma Revisão Bibliográfica é enunciar alguns dos ‘interlocutores’ com os quais você trará o seu diálogo historiográfico e científico. Estes interlocutores constituirão parte da riqueza de seu trabalho, e não convém negligenciá-los. Por outro lado, proceder a uma cuidadosa revisão da literatura já existente é evitar o constrangimento de repetir sem querer propostas já realizadas ou de acrescentar muito pouco ao conhecimento científico. A revisão da literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. Ao se elaborar esta revisão da literatura, a partir de um espírito crítico, poderão surgir ainda retificações, contestações, relocalizações do problema. A revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial. (p.104).

Dessa forma, dialogamos com autores que empreenderam estudos sobre a Educação Rural e Educação do Campo tais como Arroyo; Molina, (2004), Arroyo (2003; 2011), Leite (1996; 1999), Alves (2009) e Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo GPTE (2005). Sobre formação de professores recorreremos a Nóvoa (1991), Tardif (2007), Contreras (2002), Veiga (2011), Pimenta; Ghedin (2002) e Gauthier (1998). Sobre saberes e práticas buscamos apoio em Cicillini; Nogueira (2002), Guimarães (2002), Forquin (1992) e Moura; Guimarães (2003). Em relação ao ensino de História fundamentamos nossas reflexões em Guimarães (2001; 2005), Bittencourt (2001; 2005; 2004), Karnal (2004) e Pinsky (2004). O diálogo com os autores que abordam temáticas relacionadas à nossa pesquisa teve como referencial os estudos descoloniais.

O pensamento descolonial compreende autores cuja militância intelectual é realizada no campo da latino-americanidade. Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites tanto do marcador de classe quanto do tempo linear e

evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo. A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da descolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia. Contribui para pensarmos em uma educação do campo e no campo rompendo com a hierarquia cidade x campo.

Quanto à importância da observação no caminhar da pesquisa e nos questionamentos que levantamos, concordamos com Viana (2007) ao afirmar que é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Para o autor, sem acurada observação não há ciência. Dessa forma, é fundamental registrar as anotações realizadas nas visitas nas escolas, de forma detalhada com o intuito de reunir os dados brutos das observações. Concordamos com o autor, ao afirmar que não basta ao observador simplesmente olhar, mas é fundamental saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos. Para isso, no trabalho de campo, são importantes a concentração, a paciência, o espírito alerta, a sensibilidade e a energia física para concretizar a tarefa.

Ao longo do segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019 realizamos visitas de campo nas cinco escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba-MG, Brasil. Optamos por começar as visitas às escolas mais próximas do perímetro urbano do município e, posteriormente, as mais distantes. Nosso primeiro contato com as escolas se deu com o intuito de apresentarmos à direção o projeto da pesquisa que iríamos desenvolver. Tivemos a oportunidade de empreendermos diálogos com a equipe pedagógica, professores e professoras, estudantes e membros da comunidade. Todos muito acolhedores. A partir dessas primeiras observações, algumas questões foram se definindo. Foi possível identificarmos as escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental, as ruralidades que marcavam o entorno dessas escolas e a infraestrutura dos prédios e instalações das escolas.

No decorrer das observações tivemos alguns empecilhos que dificultaram o acesso às escolas localizadas no meio rural, pois nosso traslado foi feito em transporte particular e as informações de endereço foram adquiridas via *sites* da *internet*. Desse modo, contratempos como localizações equivocadas, dias chuvosos e estradas esburacadas dificultaram nossas observações.

No que se refere à análise documental Gil (1999) afirma que se vale de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaborada de acordo com os objetos da pesquisa. O autor acrescenta que esse tipo de pesquisa se torna,

particularmente importante, quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço, porém, recomenda que se deve ter atenção à qualidade das fontes utilizadas, pois a utilização de dados equivocados reproduz ou mesmo, amplia seus erros. Nesta pesquisa buscamos analisar os Projetos Político Pedagógico (PPP) das cinco escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba.

Durante as visitas nas escolas, ao conversar com a equipe pedagógica solicitamos ter acesso aos PPPs, em busca de conhecermos o que registra o documento de cada escola. Das cinco escolas localizadas no meio rural do município apenas uma escola não possibilitou esse acesso, pois no momento das observações a direção alegou que estavam atualizando o documento e o antigo não se encontrava na escola. Elencamos como categorias a serem analisadas a localização, o histórico, o perfil dos estudantes, o perfil dos pais ou responsáveis e os objetivos e as finalidades da educação.

Também como fonte fundamental em nossa investigação, recorreremos aos procedimentos da História Oral. Bom Meiyh e Holanda (2007) destacam nessa metodologia a possibilidade de investigação a partir da realização, tratamento e interpretação de entrevistas, vislumbrando a rememoração do passado e possibilitando “debates sobre tendências da história contemporânea”.

Portelli (1997) também confere credibilidade e importância à História Oral na prática dos pesquisadores, destacando-a como metodologia bastante usual nas pesquisas qualitativas. O autor salienta que é a subjetividade do expositor que fornece às fontes orais, o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual. “A História Oral, mais do que sobre eventos, fala sobre significados; nela, a aderência ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo” (p.10).

Ao longo da pesquisa de campo, identificamos duas professoras e um professor que ensinavam História nos anos finais do ensino fundamental nas escolas, lócus da nossa investigação.

O primeiro contato com as professoras e o professor de História foi por intermédio das diretoras das escolas. Inicialmente fomos apresentados aos professores em suas respectivas salas de aula e posteriormente conversamos em particular nas dependências das escolas. Acompanhamos algumas aulas dos sujeitos de nossa pesquisa e, nas horas vagas, sempre que possível conversávamos sobre a pesquisa e as atividades do ser professor. Desse modo, fomos criando vínculo com os sujeitos da nossa pesquisa.

Inicialmente, o professor e as professoras demonstraram-se solícitos a participarem da nossa investigação. Durante as observações ficou decidido que a

entrevista seria realizada fora do ambiente escolar para não atrapalhar as aulas nas escolas. A professora de História da Escola Municipal Bernardo José Franco, a qual denominaremos de colaboradora 1, nos recebeu em sua residência localizada no perímetro urbano da cidade de Ituiutaba. A entrevista durou cerca de 1 hora e 15 minutos. A outra entrevistada que nominaremos de colaboradora 2 é professora da Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza, havia definido que nos receberia em sua residência, porém em uma das observações a diretora se propôs ir para a sala de aula da professora para que a entrevista fosse realizada nas dependências da própria escola. Sendo assim, conversamos com a professora por volta de 1 hora na sala de professores.

O professor que leciona a disciplina História na Escola Municipal Quirino de Moraes, havia marcado a entrevista na escola, porém, no dia combinado o professor alegou que estava ocupado e remarcou nossa conversa para a cidade. Novamente alegou não poder conceder a entrevista e remarcou para um sábado letivo no período da manhã. No dia e o horário marcado pelo professor fomos à escola, mas ele não concedeu a entrevista, disse que entraria em contato para a realização de nossa conversa, algo que não aconteceu. Diante desses fatos, consideramos que o professor não estava disposto a participar da pesquisa. Talvez pelo fato de sua formação ser em Geografia, ele não se sentiu confortável em colaborar.

Para a conversa com as colaboradoras dessa investigação utilizamos um roteiro de questões pré-estabelecidas com as seguintes categorias: a) identificação da professora entrevistada; b) formação e atuação docente; c) perfil socioeconômico, cultural e lazer; d) relação professora x estudante do meio rural e; e) o Ensino de História e a consciência histórica dos estudantes do meio rural. Essas categorias nos orientaram a fim de conceber os objetivos da pesquisa. Após a realização das entrevistas realizamos a transcrição dos áudios e, conseqüentemente, como acordado com as professoras textualizamos as narrativas e retornamos para as colaboradoras para que elas pudessem autorizar o uso do material.

1.4 Organização da dissertação

Na busca de alcançarmos respostas que correspondam aos objetivos específicos da nossa pesquisa, organizamos nossa dissertação em cinco seções, sendo a I seção a **“Introdução”**.

Na seção II: **“Ruralidades, Cenário da Pesquisa e Educação”**, tratamos de apresentar as transformações que marcam o meio rural brasileiro, evidenciando o conceito de ruralidades que contribuem para essas mudanças do modo de vida e a identidade desses povos. Evidenciamos o município de Ituiutaba-MG, Brasil, retratando algumas ruralidades que evidenciam o cenário rural do município. Demos ênfase na educação escolar efetivada nas áreas rurais brasileiras através de um olhar histórico, retratando a ressignificação do paradigma da educação que se efetivou ao longo de muitos anos no meio rural.

Na seção III intitulada **“As Escolas Rurais do Município e os Protagonistas”**, apresentamos as cinco escolas localizadas no meio rural que são o nosso objeto de estudo, realizamos algumas considerações sobre a formação de professores no Brasil, estabelecendo um diálogo com as narrativas das professoras colaboradoras. Elegemos as seguintes categorias: história de vida, formação inicial e formação continuada.

Na seção IV denominada **“Dimensões do Ensinar História e suas Materialidades”**, retratamos a história do ensino de História, estabelecemos um diálogo com os fazeres e saberes das professoras colaboradoras dessa investigação, categorizando as narrativas das professoras em saberes das disciplinas, saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes da experiência/práticas.

Por fim, na última seção que denominamos **Considerações finais**, buscamos apresentar uma síntese do que abordamos ao longo das quatro seções, evidenciando as transformações que ocorreram na educação que se efetiva no meio rural, dialogando com a formação e a materialização das práticas das professoras que ensinam a disciplina História nas escolas rurais.

SEÇÃO II**RURALIDADES, CENÁRIO DA PESQUISA E EDUCAÇÃO**

*Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!
Não sou da nação dos condenados!
Não sou do sertão dos ofendidos!
Você sabe bem: Conheço o meu lugar!*

Antônio Carlos Belchior

Escolhemos como epígrafe dessa seção um trecho da canção intitulada “Conheço o Meu Lugar”, do compositor e cantor cearense Antônio Carlos Belchior gravada e lançada no ano de 1979 no LP “Era uma Vez um Homem e Seu Tempo”, por compreendermos que o compositor busca em sua canção expressar o carinho que tem pelo lugar onde nasceu e que apesar de toda a vida cheia de obstáculos, nada e ninguém foi capaz de impedir sua felicidade e destruir o orgulho que tem do que ele chama de “Seu Lugar”.

Desse modo, nosso objetivo na seção foi apresentarmos as ruralidades que transformam as identidades no meio rural brasileiro, discutindo o perfil que se reconstrói a cada dia, mapear o cenário do município de Ituiutaba-MG, registrando o lugar da pesquisa e discutirmos, por meio de uma revisão histórica, a educação no meio rural brasileiro.

A seção está organizada em três subtópicos. No primeiro, abordamos a questão das ruralidades e as identidades rurais no âmbito nacional. No segundo, apresentamos o município no qual as escolas foram o campo de pesquisa. Por último, detemos o olhar sobre a educação que se efetiva no meio rural brasileiro.

2.1 O “Novo Rural”: marcas das ruralidades transformando as identidades

O rural brasileiro é um tema que tem se discutido nos últimos anos, em diversas áreas das ciências. Acreditamos que estudos da Sociologia e a Geografia são os que mais se aproximam com a temática da nossa pesquisa, por se tratar de ciências que buscam estudar as relações humanas com o espaço. Nesse sentido, falar do meio rural é estabelecer um diálogo sobre o território e a relação do homem com o espaço. Sendo assim, abordarmos o conceito de identidade desses espaços marcados por diferenças, singularidades e pluralidades. Aliamo-nos a Hall (2005) ao definir a identidade como uma "celebração móvel": formada e transformada, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente não se efetiva.

O meio rural brasileiro é marcado por identidades cambiantes, não pode ser definido como um espaço homogêneo, é necessário evidenciar que o rural tem suas especificidades nos mais diferentes lugares. Ao considerarmos essas diferenças tratamos

essas dessemelhanças como ruralidades evidenciando os rurais possíveis no território brasileiro.

A Geografia e a Sociologia definem o conceito de ruralidade sendo espaço habitado por comunidades humanas, possessoras de culturas e histórias comuns que convivem em torno do pertencimento e do apreço a um lugar, um território e a família. Esse espaço é marcado por especificidades em suas práticas sociais, culturais e de formas de vida. É costume e prática dessas comunidades valorizarem suas identidades culturais. Porém, o rural brasileiro é marcado por mudanças e permanências relacionadas ao modo de vida, às relações sociais, econômicas e políticas.

O conceito ruralidade tem sofrido modificações em razão das constantes transformações que acontecem no meio rural. A exemplo disso, algumas atividades socioeconômicas modificaram aceleradamente, transformando paisagens, alterando a relação homem com seu *habitat*, causando uma ruptura cultural desses lugares.

O meio rural foi entendido, por muito tempo, como um lugar inferior em relação ao urbano, marcado por ser considerado atrasado, consumidor da modernidade e tecnologias produzidas e utilizadas no perímetro urbano. Afirmar que o rural é atraso, significa diminuir esse espaço carregado de culturas, saberes e de identidades que se transformam.

O meio rural, cada vez mais, vem se afirmando como espaço social e de produção e reprodução. A partir dessas mudanças surge um outro rural, que deixa de ser apenas um lugar do camponês marcado pela agricultura familiar de subsistência. Esse novo rural é também marcado por atividades não-agrícolas que se caracterizam pelos diferentes segmentos de trabalho, como por exemplo, o turismo rural e a demanda de serviços como jardinagem, empregadas domésticas, caseiros, pedreiros, dentre outros.

Nesse sentido, ao discutimos essas mudanças que ocorrem no modo de vida e produção do meio rural, concordamos com Schneider e Blume (2004), ao caracterizar duas perspectivas distintas, porém não discordantes de se discutir o meio rural brasileiro. Para os autores,

A primeira focaliza mais os aspectos demográficos e econômicos e propõe que se analise de modo separado a dinâmica social do espaço rural dos processos econômicos e produtivos da agricultura ou da atividade agrícola *stricto sensu*. Ou seja, a ruralidade seria muito mais ampla e complexa do que a atividade econômica agrícola que é praticada. A segunda perspectiva de análise da ruralidade centra-se mais acentuadamente nos aspectos sociológicos e etnográficos relacionados às formas de construção e redefinição das identidades sociais, da cultura, da sociabilidade e dos modos de vida. (p.111).

Percebe-se que a primeira tem um olhar específico da Geografia e Economia, pois busca compreender as mudanças recorrentes no meio rural a partir de um viés econômico separado da dinâmica social dos indivíduos com o espaço rural, pois afirma que as ruralidades estão para além de atividades ligadas ao modo de trabalho da terra. Ainda de acordo com os autores, ponderamos que uma segunda perspectiva está associada à Sociologia, pois coloca o centro da discussão sobre as ruralidades, aspectos da condição humana como as culturas, as identidades os modos de vida desses sujeitos com a terra.

Para os autores dessas caracterizações do rural destacam-se estudos relacionados ao chamado “Projeto Rurbano⁵”, que centralizam suas pesquisas em caracterizar novos comportamentos relacionados aos trabalhos no meio rural, buscando compreender de que maneira essas atividades impactavam na fonte de renda das famílias e sobre as economias locais desses sujeitos e comunidades. A partir da segunda metade da década de 1990, algumas pesquisas passaram a caracterizar o mercado de trabalho no meio rural brasileiro em dois aspectos, a saber, o trabalho agrícola e o não-agrícola.

Essa dinâmica de se pensar os modos de trabalho no meio rural brasileiro, se explicava por um lado, devido ao baixo número de uma população economicamente ativa que se ocupava com a agricultura e, por outro, havia indícios do aumento de habitantes do meio rural que realizam atividades consideradas não-agrícolas. O meio rural passa a ser ocupado de outras maneiras, primeiramente como lugar de moradia desenvolvimento de atividades econômicas, agricultura familiar e, posteriormente por também ser espaço de moradia e lazer.

Uma segunda perspectiva voltada mais para a Sociologia, pode ser compreendida a partir dos trabalhos de Wanderley (2000; 2001), que abordam o modo de vida das populações residentes nos pequenos municípios, normalmente caracterizados por práticas culturais e modo de vida que se assemelha aos sujeitos que moram nas zonas rurais. Isso acontece devido à legislação brasileira classificar que todos os pequenos municípios

⁵ O projeto Rurbano foi apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo programa de Núcleos de Excelência (Pronex/CNPq/Finep) e pela Secretaria de Desenvolvimento Rural do Ministério da Agricultura e do Abastecimento (SDR/MMA). Começou a ser analisado no final dos anos 1990, na pesquisa *Caracterização do Novo Rural Brasileiro 1992/98*. O projeto reuniu mais de 40 pesquisadores, 11 unidades federais e dois núcleos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). O projeto teve a coordenação de José Graziano da Silva, do Instituto de Economia da Universidade de Campinas (Unicamp), hoje diretor-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Agricultura e Alimentação (FAO). Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2012/08/22/o-brasil-rural-não-é-só-agrícola>. Acesso em 19 set. 2019.

tenham a obrigatoriedade de contar com área urbana. Nesse sentido muitos desses municípios preservam raízes e peculiaridades de culturas e identidades rurais.

Desse modo, para estudar a ruralidade brasileira é necessário um olhar para as formas de se viver dessas comunidades, é ter o olhar para as especificidades marcadas pelo modo de vida rural que se reproduz nesses pequenos municípios urbanos.

Sendo assim, concordamos com Medeiros (2017) ao afirmar que,

A ruralidade pode ser entendida como um modo de vida, como uma sociabilidade que é pertinente ao mundo rural, com relações internas específicas e diversas do modo de viver urbano. A ruralidade sugere uma gama considerável de imagens quando é pensada, quando é discutida. Ruralidade é uma construção social contextualizada, com uma natureza reflexiva, ou seja, ela é o resultado de ações dos sujeitos que internalizam e externalizam através dessas ações a sua condição sociocultural presente que é reflexo da condição herdada de seus antepassados. Nesta ruralidade está expressa a capacidade destes sujeitos de se adaptarem às novas condições resultantes das influências externas. (p.182).

O meio rural é um espaço híbrido, onde é possível acontecer trocas de experiências e descobertas. Não é um lugar homogêneo. É possível existirem vários modos de vida rurais dentro de um determinado território. O convívio com o outro, muitas vezes, pode ser considerado um encontro de diferenças, e são justamente essas diferenças que possibilitam o caldeamento de culturas.

Com o intuito de apresentar a pluralidade de ruralidades presentes no território brasileiro, recorreremos a um trabalho realizado por pesquisadores que participaram do projeto “Repensando o Conceito de Ruralidade no Brasil: implicações para as políticas públicas⁶”, que teve a coordenação do Instituto Interamericano para Cooperação (IICA) e patrocinado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (2014). A primeira parte da pesquisa, o IICA (2014) estabeleceu como objetivos a serem alcançados,

⁶ O Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) vem implementando, desde março de 2012, o projeto intitulado Repensando o conceito de ruralidade no Brasil: implicações para as políticas públicas, cujo objetivo é construir uma tipologia atualizada dos espaços rurais no Brasil, tomando por base os avanços conceituais da temática da ruralidade e territorialidade desenvolvidos no âmbito da academia, de entidades governamentais gestoras de políticas agrárias e dos movimentos sociais, avaliando as implicações dessa abordagem atualizada do rural brasileiro e das políticas públicas de promoção do seu desenvolvimento. Essa iniciativa é resultado de uma parceria entre o IICA, por meio do Fórum DRS e os Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e Desenvolvimento Agrário (MDA), o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a Fundação Banco do Brasil (FBB), e os Governos dos Estados de Pernambuco, da Paraíba e do Ceará. Disponível em: <http://repositorio.iica.int/bitstream/11324/3042/3/BVE17068993p.pdf> Acesso em: 19 set. 2019.

a) na análise do alcance e limitações das metodologias aplicadas no Brasil para caracterização e tipificação dos espaços rurais; b) na análise de tipologias de caracterização dos espaços rurais em países selecionados da América Latina e Europa, visando extrair indicativos para a construção de uma tipologia brasileira; e c) na definição das bases conceituais e elaboração da metodologia para tipificação dos espaços rurais brasileiros, considerando a diversidade regional em suas múltiplas dimensões e as relações do rural com o urbano. (p.36).

A partir do primeiro corte de diferenciação entre municípios rurais e municípios urbanos de cunho essencialmente demográfico, parte-se para a tipologização do rural brasileiro tendo como base o quadro 02, que orientou a definição dos 26 tipos regionalizados. É importante ressaltar que os atributos selecionados vão servir em menor ou maior medida tendo em vista as similaridades e diferenças nos municípios.

Quadro 02: Atributos para Tipificação

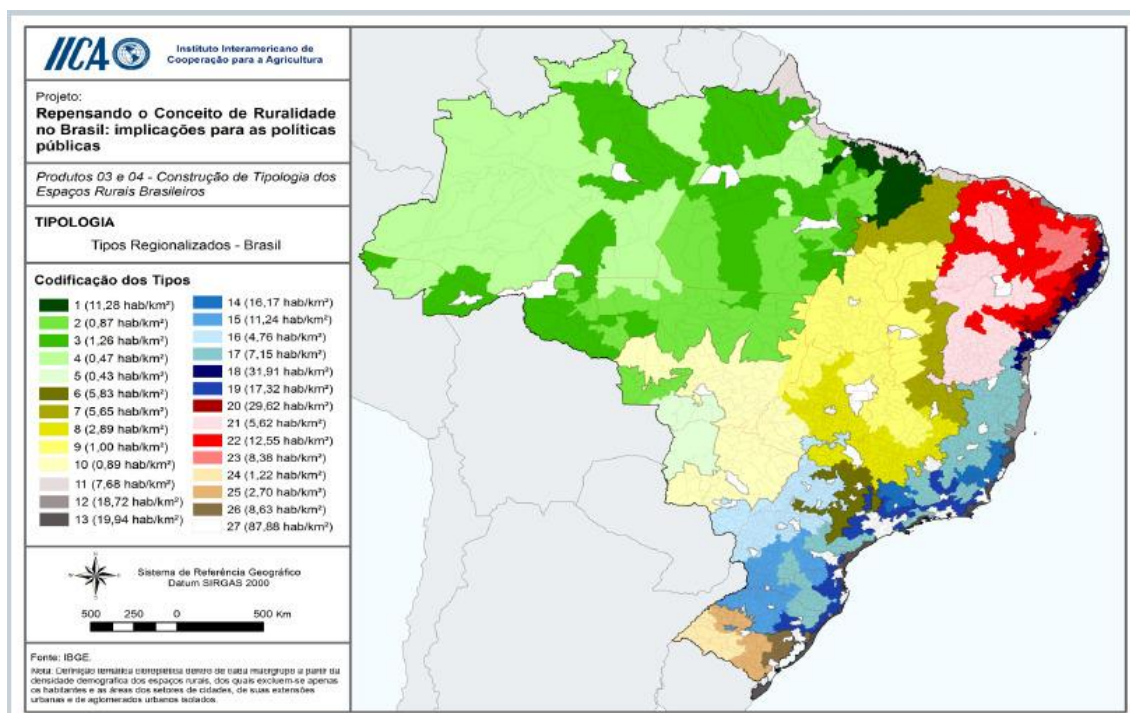
Dimensões	Habitat	Trabalho e condições de vida		Dinâmicas recentes	
		Trabalho	Condições de vida	Econômicas e demográficas	Políticas
Atributos	Densidades das centralidades no município	Estrutura ocupacional	Densidade de equipamentos, de serviços básicos, de comunicação e econômicos	Evolução demográfica recente	Agrárias
	Proporção da população em áreas rurais e nas cidades	Estrutura fundiária		Relação de migrantes naturais	Agrícolas
	Densidade de população em áreas rurais	Relação Agricultura Familiar ou Agricultura Patronal	Vulnerabilidade e dos residentes	Razão de sexo	De Meio Ambiente
	Distâncias a centralidade municipal e extramunicipal	Relação mono atividade ou pluriatividade	Diversidade étnico cultural	Envelhecimento	De equipamentos em áreas rurais e pequenos municípios
	Distâncias às rodovias e hidrovias	Mobilidade para o trabalho			

Fonte: Projeto “Repensando o Conceito de Ruralidade no Brasil: implicações para as políticas públicas” (2017).

De acordo com Bitoun, Miranda e Araújo (2015), tipificação é uma estruturação relacional de atributos cuja presença/ausência ou grau de intensidade varia com entidades espaciais que são agrupadas em tipos por meio de um ou por uma combinação de vários desses atributos. Foi utilizada uma metodologia de análise multivariada, na qual buscou-se encontrar padrões de agrupamentos dos municípios. Considerando todos os atributos foi gerado um mapa que identificou as ruralidades existentes no meio rural brasileiro.

A imagem registra as diferentes ruralidades que marca o meio rural brasileiro:

Figura 01: Tipificações de ruralidades



Fonte: Projeto “Repensando o Conceito de Ruralidade no Brasil: implicações para as políticas públicas” (2017)

O resultado dessa primeira parte da pesquisa identificou 26 tipos de ruralidades existentes no nosso país. Esses dados nos permitem identificar a pluralidade de ruralidades existentes no Brasil. O quadro 02 apresentou os tipos de regionalizações identificadas e suas denominações.

Quadro 03: Tipos Regionalizados: Denominações

Tipos Regionalizados	Denominações
1	Amazônia: Baixo Tocantins; Região Bragantina; Baixada Maranhense; Rodovia Pará Maranhão
2	Amazônia e Extremo Noroeste do Pantanal: Norte de Mato Grosso; BR 163; PA 150; Belém Brasília Paraense
3	Amazônia: Transamazônica; Margem Norte do Baixo e Médio Rio Amazonas; Sul de Roraima; Acre – Rio Branco, Cruzeiro do Sul; Rondônia; Bico de Papagaio; Araguaia Paraense
4	Amazônia: Amazônia Ocidental; Norte de Roraima; Trombetas; Baixo Amazonas; Marajó;
5	Pantanal
6	Cerrado Paulista
7	Cerrado: Norte de Minas Gerais; Oeste da Bahia às margens do São Francisco; Extremo Sul do Piauí; Maranhão dos Cocais.
8	Cerrado: Centro e Sul de Goiás; Oeste e Centro de Minas.
9	Cerrado: Noroeste de Minas Gerais; Extremo Oeste da Bahia; Tocantins; Sudoeste do Piauí; Sul do Maranhão;
10	Cerrado: Mato Grosso do Sul; Sudoeste de Goiás; Sul de Mato Grosso;
11	Linha de Costa Norte e Nordeste, do Oiapoque a Fortaleza
12	Linha de Costa Nordeste, de Fortaleza ao Sul da Bahia
13	Linha de Costa Sudeste e Sul, do Espírito Santo ao Chuí
14	Mata Atlântica: Oeste do Espírito Santo; parte Norte da Zona da Mata e Sul/Sudoeste de Minas Gerais.
15	Mata Atlântica: Centro e Sudoeste Paranaense; Oeste Catarinense e Microrregião de Canoinhas; Noroeste Gaúcho
16	Mata Atlântica: Oeste Paulista; Limite Triângulo Mineiro//Goiás; Norte e Oeste Paranaenses; Sul de Mato Grosso do Sul
17	Mata Atlântica: Sul da Bahia; Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce, Campo das Vertentes (Minas Gerais); Noroeste Fluminense; Vale do Paraíba e Vale do Ribeira (SP), Centro Sul Paranaense; Campos de Lajes, Curitibaanos, Joaçaba (SC); Vacaria (RS).
18	Mata Atlântica: Mata Nordestina de Natal ao Recôncavo
19	Mata Atlântica: Entornos do Rio, Juiz de Fora, Viçosa, Belo Horizonte, São Paulo; Leste Paranaense e Catarinense; Velhas Colônias Gaúchas.
20	Caatinga: Agrestes de Natal a Feira de Santana
21	Caatinga: Sertões Sul e Oeste.
22	Caatinga, Sertões Norte, áreas úmidas de altitude, irrigadas; Cocais do Piauí.
23	Caatinga, Sertões Norte Orientais com maior aridez (RN/PB/PE).
24	Pampa: Campanha Gaúcha.
25	Pampa: Missões e Sul do Estado.
26	Pampa: Nordeste.

Fonte: Projeto “Repensando o Conceito de Ruralidade no Brasil: implicações para as políticas públicas” (2017)

A título de exemplo, o município de Ituiutaba está inserido no tipo regionalizado número 8, que é definido pelo “Cerrado: Centro e Sul de Goiás; Oeste e Centro de Minas”. Segundo o IICA (2017),

O tipo regionalizado 8 apresenta a terceira maior densidade em *habitat* rural (2,89 h/km², incluídas as vilas além da zona rural legalmente definida) observada nos tipos do bioma Cerrado.[...] Esse tipo guarda semelhança com o tipo 6 (Cerrado paulista) nas características urbanas: densa rede de cidades mais hierarquizadas no trecho Goiano e do Triângulo Mineiro que no setor mineiro mais oriental. A malha municipal é relativamente densa, o que favorece o acesso à rede de serviços básicos; no trecho Goiano e Triangulino, a presença de grandes cidades (Goiânia, Uberlândia, Brasília) e de cidades médias garante o acesso a relativa pouca distância a serviços mais especializados[...] A produção agropecuária é, portanto, muito diversificada, mas, em padrões predominantemente patronais: estes muito mais em Goiás/ Triângulo que no trecho mineiro, situado mais a nordeste. Trata-se então de um Cerrado muito modificado, mas ao contrário do tipo paulista, reivindicado como elemento identitário ou de *marketing* a exemplo do café do cerrado e das frutas. Muitas cadeias produtivas (feijão, arroz, milho, café, rebanhos leiteira e de corte, soja, cana de açúcar, algodão entre outras) envolvem empresários e médios fazendeiros com negócios que os vinculam aos mercados global e nacional, ocupando a região uma posição central na rede de comunicação do país. (p.178 - 179).

Evidenciamos, então, que a pluriatividade é produto e produtor de territorialidades e, portanto, para falarmos das identidades que marcam o novo rural é necessário discutirmos as ruralidades que caracterizam e configuram o espaço. É possível observarmos que a região tipificada apresenta uma agricultura e uma agropecuária diversificada economicamente e essas marcas plurais de ruralidades fazem muito sentido quando voltamos nosso olhar para o município campo desta pesquisa. Essa afirmação será discutida mais adiante quando apresentarmos aspectos rurais desse município.

Nesse processo de mudanças e permanências acontecem alternâncias relacionadas às identidades. As identidades nesse processo passam a ser experimentadas pelo outro e, vice e versa. Essa troca possibilita conhecer e experimentar culturas diferentes.

Nesse sentido, num sujeito ou numa comunidade composta por sujeitos é possível haver uma multiplicidade de identidades, mesmo que esse pluralismo possa causar contradição nas suas representações, pois os sujeitos podem assumir papéis diferentes na sociedade. (CASTELLS, 1999, p.22). Sobre a questão dos papéis o autor afirma que:

A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de individuação. [...] Na verdade, algumas autodefinições podem também

coincidir com papéis sociais por exemplo, no momento em que ser pai é a mais importante autodefinição do ponto de vista do ator. Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individualização que envolvem. (p.23).

Assim, o autor busca afirmar que as identidades são os significados dos sujeitos em determinados lugares, espaços e territórios, na mesma proporção que os papéis organizam as funções que esses sujeitos passam a assumir diante dos fatos.

Dessa maneira, consideramos que a construção social da identidade acontece por diversos motivos, como o lugar, a experiência, o contato com o outro, o espaço, ou seja, a identidade é resultado de marcas de relações de poder. Para Castells (1999), a identidade é proposta de três modelos:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...]

Identidades de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social. (p.24).

Levando em consideração que as identidades são marcas de relações de poder, acreditamos que os sujeitos que residem a maior parte da sua vida no meio rural carregam consigo uma identidade construída a partir da resistência, por estarem dentro de um espaço ignorado culturalmente pelo advento da modernidade. São sujeitos que permanecem lutando e preservam aspectos de uma similitude com o lugar a que pertencem.

Concordamos que as identidades se reestruturam e se modificam em contato com o que difere a sua existência. Desse modo, a remodelação do rural nos permite afirmar que essas ruralidades que configuram o “novo rural”, partem do princípio da formação das identidades de projeto. Esse “novo lugar”, sendo ocupado por sujeitos em busca de experimentar novas culturas, desenvolvendo o que aqui chamamos de ruralidades, permite redefinir sua posição na sociedade, a ponto de integralizar culturas modificando suas experiências de mundo.

Portanto, concordamos com Castells (1999), ao afirmar que identidades de resistência podem resultar em identidades de projetos ou mesmo tornarem-se dominantes

da sociedade, transformando-se, assim, em identidades legitimadoras para justificar sua dominação. Assim sendo, as identidades são modificáveis, elas se transformam e ganham novos sentidos, permitindo que os sujeitos transitem pelos mais diversos espaços.

Refletindo sobre as novas ruralidades que ganham forma a cada dia, valorizando e evidenciando o meio rural repleto de pluralidades culturais e de identidades, apresentamos, no tópico a seguir, o cenário da nossa pesquisa dando ênfase ao meio rural do município de Ituiutaba.

2.2 Ituiutaba e sua história: o cenário desta pesquisa

Concordamos com Silva Júnior (2012, p.48) ao afirmar que o tempo e o espaço nos produzem. O cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos e limites. Ao apresentar aspectos históricos do município de Ituiutaba, não podemos perder de vista a relação com o macro, a interdependência entre o “local” e o “global”. Como nos ensinam Nosella e Buffa (1996), não se pode permitir que a descrição pormenorizada das árvores impeça a compreensão da floresta em seu todo. As transformações ocorridas no meio rural, do *locus* da pesquisa, evidenciam algumas particularidades e diferenças, mas é possível promover comparações com outras localidades e com outras regiões.

De acordo com o IBGE 2018, a terminologia Ituiutaba agregou vocábulos tupis que significa 'povoação do rio Tijuco'. Os primeiros habitantes do município eram ameríndios, pertencentes ao grupo indígena Gê, também chamados Caiapós. Os principais caminhos de se chegar à região onde hoje é denominada Ituiutaba foram os rios Prata e Tijuco, sendo o rio Prata, com as melhores possibilidades de acesso.

De acordo com o Censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, a população do município era de 97.171 habitantes, com uma unidade territorial de 37,40 hab./km². De acordo com o censo⁷, 93.125hab. residiam no perímetro urbano e 4.046hab. na zona rural de Ituiutaba. No ano de 2017 de acordo com o censo agropecuário⁸, a média salarial

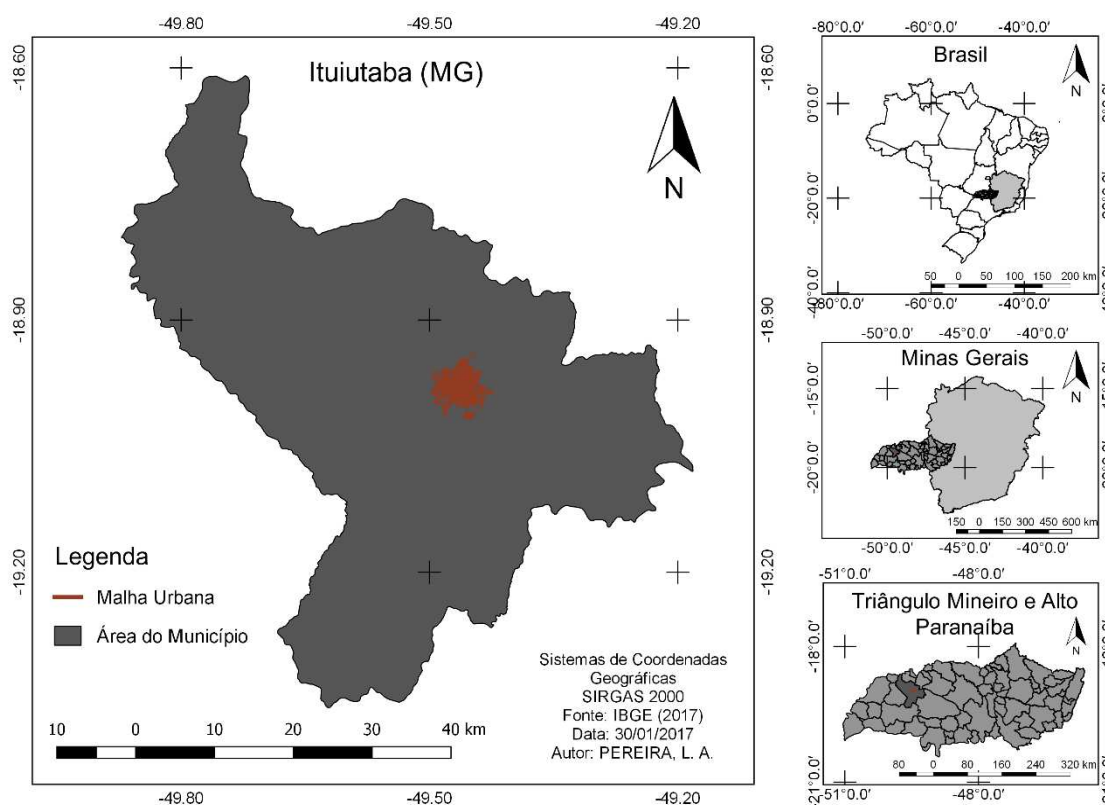
⁷ Censo é o conjunto de dados estatísticos que informa diferentes características dos habitantes de uma cidade, um estado ou uma nação. A realização do censo em quase todos os países do mundo acontece de 10 em 10 anos. No Brasil, o primeiro censo demográfico foi realizado em 1872. Em 2010 foi realizado o XII Censo Demográfico pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entidade responsável pela elaboração do censo demográfico brasileiro desde 1940. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/materiais/guia-do-censo/apresentacao.html> Acesso em: 19 set. 2019.

⁸ Investiga informações sobre os estabelecimentos agropecuários e as atividades agropecuárias neles desenvolvidas, abrangendo características do produtor e do estabelecimento, economia e emprego no meio rural, pecuária, lavoura e agroindústria. Tem como unidade de coleta toda unidade de produção dedicada,

mensal foi de 2,2 salários mínimos. A proporção de pessoas empregadas em relação à população total era de 21,4%.

O município de Ituiutaba faz parte da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que é uma das 12 mesorregiões do estado brasileiro, formada por 66 municípios agrupados em sete microrregiões, localizados na região oeste de Minas Gerais e ocupa 15% do território mineiro, sendo a segunda maior economia do Estado. A imagem a seguir registra a localização do município.

Figura 02: Município de Ituiutaba-MG, Brasil



Fonte: IBGE (2016).

Organização: Geógrafo Lucas Alves.

Para a identificação das microrregiões o IBGE 2017, selecionou dois indicadores:

total ou parcialmente, a atividades agropecuárias, florestais ou aquícolas, subordinada a uma única administração (produtor ou administrador), independentemente de seu tamanho, de sua forma jurídica ou de sua localização, com o objetivo de produção para subsistência ou para venda. O Censo Agropecuário 2017 voltou a ter como referência o ano-safra (outubro de 2016 a setembro de 2017). No levantamento de 2017, foram introduzidas novas tecnologias para o controle da coleta, tais como: lista prévia de endereços, utilização de imagens de satélite nos dispositivos móveis de coleta para melhor localização do recenseador em relação ao terreno, e uso de coordenadas do endereço e do local de abertura do questionário, as quais permitiram melhor cobertura e avaliação do trabalho. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/20700-1995-1996-censoagro1995.html?=&t=o-que-e> Acesso em 19 set. 2019.

estrutura da produção e a interação social. Destacamos que a estrutura da produção primária está relacionada com o modo de uso da terra, estrutura dos estabelecimentos, relação de produção e diversificação da produção agropecuária. A interação social é marcada pelos centros articuladores dos processos de coleta, beneficiamento e distribuição dos produtos e serviços para o rural e urbano.

O espaço rural está também associado a funções que valorizam suas características, especialmente as funções produtiva, patrimonial e residencial que o vinculam às questões alimentar, ambiental e territorial. Concordamos com Silva e Costa (2006), quando afirmam que é preciso que seja marcada a complexidade em definir o que é rural. Falar em rural na sociedade brasileira, na segunda década do século XXI, não é o mesmo que falar do rural no início do século XIX. Conforme registramos no tópico anterior, o meio rural é marcado por uma diversidade, por uma pluralidade social, econômica, histórica e cultural. É uma categoria histórica que se transformou em diferentes momentos.

O rural da região de Ituiutaba no início dos anos de 1970 baseava-se no desenvolvimento dos grãos e cereais, mas, nesse contexto verifica-se algumas transformações que podem ser explicadas em função do pacote tecnológico conhecido como Revolução Verde⁹. Esse modelo possibilitou outra área de atuação uma vez que se implantava na região o advento da tecnologia possibilitando que a região se diversificasse, ou seja, saísse do monopólio do arroz, e começasse os plantios de milho, algodão e desenvolvesse a pecuária leiteira.

Tais mudanças se enquadraram no desenvolvimento brasileiro e abriram-se para as novas necessidades de mercado. Essa ação originou a internacionalização no campo e daí se deu uma expansão tecnológica que em suas necessidades e praticidades, ia além da tecnologia não cedendo espaço para pequenas propriedades.

A estrutura da cidade da década de 1970 se mostrava com precariedades e nesse momento, com o declínio do arroz, a cidade passou por um vazio econômico, que somente algumas décadas depois foi preenchido com outras áreas de produção. As novas configurações do espaço agrário em diferentes lugares e regiões estavam dificultando,

⁹ A Revolução Verde é iniciada na década de 1950 e irrompe no Brasil com a promessa de modernização do campo, de erradicação da fome, de aumento da produção e, sobretudo, como a nova era da agricultura e a busca de desenvolvimento aos países subdesenvolvidos. É aqui que começam a ser delineados os bem pensados traços do agronegócio com a difusão de tecnologias agrícolas que, como anteriormente citado, procuravam espaço no mercado de consumo como os agrotóxicos e fertilizantes químicos. (LAZZARI, SOUZA, 2017. p. 3-4).

cada vez mais, a permanência de pequenos proprietários rurais no campo. Entre as décadas de 1970 até a década 2000, a cidade, assim como a maioria do país, passou por um intenso processo de urbanização. Com as tecnologias chegando ao campo, o município de Ituiutaba, como também o Brasil se transformava. Os pequenos proprietários de terras não tinham mais espaço garantido. O acesso às tecnologias não era para todos, só para os grandes proprietários de terra. Conforme Silva Júnior (2012),

A concentração de terras é motivo de uma luta histórica no Brasil em defesa da Reforma Agrária. Com a modernização no campo, de forma conservadora, ou seja, mantendo a mesma estrutura fundiária e expulsando os trabalhadores do meio rural, a crise social e as possibilidades de confronto tendem a aumentar. (p.62).

Os pequenos proprietários e os trabalhadores rurais, frente ao desemprego estrutural no campo, migraram em massa para a cidade, que não possuía infraestrutura para receber esse contingente. Para essa população excedente restavam os bairros afastados, desprovidos de infraestrutura e serviços básicos de saúde e educação. Esse quadro foi-se agravando ao longo dos anos de 1980 e 1990.

O final dos anos de 1990 marcou o processo de transformação do município de Ituiutaba. Nesse período é intensificada a expansão da cana-de-açúcar. Esse fato é reflexo de um cenário mundial, que passou a incentivar formas alternativas de produção de energia. Em função do plantio da cana-de-açúcar evidencia-se a substituição de áreas de cultivo de gêneros alimentícios, como feijão, arroz, cereais, dentre outros grãos, que são a base da alimentação brasileira.

A expansão da cana-de-açúcar intensificou-se por meio da incorporação de inovações tecnológicas importantes, inclusive passando a utilizar a mecanização da colheita, além de inovações biológicas que possibilitaram a ampliação do período da colheita. Enfim, as inovações mecânicas para o cultivo da cana-de-açúcar são possíveis em todas as etapas do processo de produção agrícola. A mecanização eliminou muitos postos de trabalhadores temporários. Para Arruda e Brito (2009),

[...] o capital, que tudo subordina na busca de reprodução, industrializou a produção agropecuária e dotou-a das seguintes características: incorporação de alta tecnologia, produção em escala, divisão de trabalho e superfluidez do trabalhador no processo produtivo. Isso não quer dizer que o campo desapareceu ou desaparecerá, mas implica reconhecer que a ele foram atribuídas outras funções, a depender do lugar que o país ocupa na produção de mercadorias. (p.32).

Pesquisadores do Curso de Geografia da FACIP/UFU empreenderam estudos sobre a questão da cana-de-açúcar no município, e confirmaram como esse processo de expulsão dos trabalhadores do campo para a cidade ocorreu de forma rápida no final dos anos 2000 no município de Ituiutaba-MG. De acordo com Fonseca e Santos (2011),

No caso de Ituiutaba, os dados estatísticos observados em relação à evolução da sua população entre os anos de 1980 e 2007, revelam que, enquanto a população urbana aumentou, a rural diminuiu em número e proporção em relação à população total. Em 1980, a população rural de Ituiutaba era de 9.107 habitantes (12,3% da população total do município), em 1991 caiu para 6.372 habitantes (7,6%), em 1996 subiu um pouco para 6.538 habitantes (7,5%), no ano 2000 para 5.238 habitantes (5,9%) e em 2007 caiu para 4.595 habitantes (5%). (p.6)

Desse modo, identificamos que a transferência da população do campo para a cidade pode estar relacionada com a expansão das lavouras de cana-de-açúcar. Segundo os autores, “até o início da década de 2000, uma pequena parte das terras do município de Ituiutaba era utilizada para o cultivo da cana que abastecia duas usinas localizadas em municípios vizinhos”. (FONSECA, SANTOS, 2011, p.8). Ainda para os autores, a crescente demanda pelo etanol estimulou a vinda de mais usinas de cana-de-açúcar para a região, inclusive, a instalação de uma usina em Ituiutaba, MG. Afirmam que a instalação de uma usina de cana-de-açúcar no município de Ituiutaba fez com que se intensificasse a conversão de propriedades familiares em latifúndios monocultores. Desse modo, grande parte das propriedades rurais passaram a ser adquiridas para se cultivar a cana, vinculando essas terras às áreas das usinas, agravando a expulsão de pessoas que moravam nessas propriedades para o centro urbano.

A partir da segunda década do século XXI, esse cenário foi se transformando. De acordo com dados do IBGE do ano de 2017, podemos afirmar que a economia do município de Ituiutaba está sendo marcada pelo desenvolvimento do setor agrícola, embora prevaleça a cultura da cana-de-açúcar. Na sequência, apresentamos algumas tabelas que registram a utilização do espaço rural do município e as atividades do setor agrícola. Na tabela 1, mostramos as características de dimensão de espaço do meio rural e a quantidade de estabelecimentos. Reiteramos que esses estabelecimentos são configurados por pequenas e grandes propriedades rurais e pequenas e grandes empresas nacionais e internacionais que se localizam no território do município de Ituiutaba.

Tabela 01: Área rural e número de estabelecimentos

Características dos estabelecimentos		
Área dos estabelecimentos agropecuários	214.860,34	Hectares
Número de estabelecimentos agropecuários	1.461	Estabelecimentos

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário (2017 - Resultados preliminares)

Organização: Marcos Flávio Alves Leite (2019)

Ao observarmos o espaço territorial apresentado na figura 02 em relação aos dados apresentados na tabela 01, identificamos um baixo número de estabelecimentos rurais em proporção à extensão do rural. Na sequência mostramos as tabelas 02 e 03 a fim de detectarmos quais os segmentos do setor rural que mais ocupam esse espaço.

Tabela 02: Lavoura permanente

Lavoura permanente		
	Estabelecimentos	Toneladas
Banana	5	5.060
Borracha	11	226.800
Café	2	não informado
Laranja	10	13.158,480
Manga	1	não informado
Mamão	1	não informado
Palmito	6	1.020
Mexerica	2	não informado

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário (2017 - Resultados preliminares)

Organização: Marcos Flávio Alves Leite (2019)

Tabela 03: Lavoura temporária

Lavoura temporária			
	Estabelecimentos	Quantidade Produzida	Área colhida
Abacaxi	6	25,300 (x1000) fruto	2,515 hectares
Abóbora	9	3,930 toneladas	2,234 hectares
Arroz	5	4.760 toneladas	2.681 hectares
Cana-de-açúcar	278	1.268,978,380 toneladas	19,993.022 hectares
Feijão	21	3.311 toneladas	4.635 hectares
Girassol	1	não informado	não informado
Mandioca	110	448,555 toneladas	61,619 hectares
Melancia	4	18,060 toneladas	2,000 hectares
Milho	189	47.297,681 toneladas	5.153,531 hectares
Soja	63	43.823,618 toneladas	12.862,916 hectares
Sorgo	60	28,168.136 toneladas	7.188,544 hectares
Tomate	1	não informado	não informado

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário (2017 - Resultados preliminares)

Organização: Marcos Flávio Alves Leite (2019)

A lavoura permanente segundo conceito do IBGE 2017, compreende a área plantada ou em preparo para o plantio de culturas de longa duração, que após a colheita não necessita de novo plantio, produzindo por vários anos sucessivos. As práticas de lavouras permanentes são as que permanecem vinculadas ao solo e proporcionam mais de uma colheita ou produção. Normalmente atribui-se às culturas permanentes uma duração mínima de quatro anos.

As lavouras temporárias de acordo com o IBGE 2017, abrangem as áreas plantadas ou em preparo para o plantio de culturas de curta duração (menor que um ano) e que necessitam de novo plantio após cada colheita. Incluem-se também nesta categoria as áreas das plantas forrageiras destinadas ao corte. Ou seja, lavouras temporárias são aquelas que necessitam ser replantadas após a colheita, geralmente em um curto período.

Desse modo, ao mostrarmos as duas tabelas foi possível identificarmos o uso e a produção de lavouras permanente e temporária no espaço rural. Na tabela, lavoura permanente, 02 destacamos o cultivo da laranja e a borracha, que juntas representam 99,95% de toneladas dos valores informados pelo IBGE, sendo que em relação aos estabelecimentos os dois cultivos equivalem a 55,26% do total de 38 estabelecimentos.

Na tabela 03 evidenciamos o espaço destinado às produções de lavouras

temporárias. Destacamos as lavouras de cana-de-açúcar e soja que juntas ocupam 72,57% de hectares com o cultivo de lavouras temporárias. Representam uma produção de 1.312,801,998 toneladas, ocupando 341 estabelecimentos, 45,65% do total de 747 estabelecimentos.

O meio rural de Ituiutaba está marcado pela produção de lavouras permanentes e temporárias, e eminentemente destacam-se as produções de cana-de-açúcar e soja. Porém, o município rural possui marcas da pecuária, conforme a tabela 04.

Tabela 04: Pecuária

Pecuária	Estabelecimentos	Cabeças
Asininos	21	21
Bovinos*	1.310	177.548
Bubalinos	4	50
Caprinos	21	340
Codornas	9	191
Equinos	905	3.219
Galináceos*	933	54.710
Muare	49	99
Ovinos	70	1.937
Patos, gansos, marrecos, perdizes e faisões	122	1.205
Perus	30	113,00
Suínos	694	103.664

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário (2017 - Resultados preliminares)

Organização: Marcos Flávio Alves Leite (2019)

Destacamos na pecuária a criação de bovinos e dos galináceos, que somados representam 67,69% das criações, sendo divididos em 53,81% do total de estabelecimentos. As categorias bovinos e galináceos possuem o (*), pois, em ambas acontecem duas divisões. No caso dos bovinos, eles se dividem em gado de corte e gado leiteiro; já no galináceo são divididas em frangos de granjas e galinhas que produzem ovos destinados ao comércio.

Ponderamos a necessidade de destacar que o censo agropecuário não nos informa a quantidade ou quais os tipos de produção e criação cada estabelecimento trabalha, sendo assim, pode haver casos de um estabelecimento se enquadrar em mais de uma categoria das tabelas.

Desse modo, compreendemos que o meio rural do município de Ituiutaba é marcado por transformações que modificam o campo. Assim, como apresentamos no

tópico anterior, essas mudanças evidenciam o surgimento de um outro rural diferente ao que se conhecia como rural tradicional. Essas metamorfoses passam a ser denominadas ruralidades. Desse modo, entendemos que o município da nossa investigação é marcado por ruralidades, e essas ruralidades impactam diretamente na vida dos sujeitos moradores do campo.

Nesse sentido, a educação que se efetiva no meio rural brasileiro passa a sentir as consequências dessas mudanças. Na sequência dessa investigação, apresentamos o paradigma da Educação Rural x Educação do Campo interpelando o modelo de educação que se efetiva atualmente no meio rural.

2.3 A educação escolar no meio rural

Ao emprendermos um olhar sobre a história da educação rural no Brasil identificamos as marcas do colonialismo, que segundo Grosfoguel (2008) foi o período em que havia a presença da administração colonial em nosso país. Esse período foi caracterizado pela opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados a grupos étnicos-raciais dominantes. O colonialismo tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e de povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Nesse cenário, o rural foi se constituindo como espaço inferior, subalterno. Esse contexto foi extremamente intenso, e deixou marcas. Para o autor, vivemos a colonialidade, ou seja, período em que o colonial em “situações coloniais” ainda permanece, mesmo sem a presença da administração colonial.

Ao revisitarmos a história da educação rural no Brasil, identificamos que as escolas foram construídas, tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvessem. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. “A Educação Rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891”. (Brasil, 2002). É evidente na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais. De acordo com o GPTE (2005),

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a

institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo. (p.7).

Essa afirmação vai ao encontro dos estudos de Rocha (2014) ao asseverar que é necessário compreender que ao longo do século XX, foram sancionadas várias leis e projetos foram implantados.

Com o fim da República Velha (1889), os governantes pretendiam modernizar e levar o país ao progresso a partir da educação. Sendo assim, fazia-se necessário oferecer o direito da escola para as classes mais pobres da sociedade. Desse modo, os proprietários de grandes fazendas se viam pressionados a cederem espaços para a criação de escolas em suas propriedades, surgindo, assim, as primeiras escolas localizadas no meio rural.

Nesse contexto, apresentam-se as práticas políticas que ficaram conhecidas por coronelismo, que tiveram ampla influência política no meio rural brasileiro. Essa política vigente no período proporcionava aos grandes latifundiários e coronéis um poder diante aos seus rivais políticos e principalmente de seus dependentes que trabalhavam em suas terras. Ações como essas eram amparadas pelos governos estaduais locais que garantiam o poder do coronel, cedendo-lhes o controle sobre vários cargos públicos. Esse processo, no entanto, não alcançou os resultados almejados com a proposta de uma política educacional para a escolarização rural, uma vez que as preocupações com o meio urbano colocavam o rural em segundo plano. (Silva et al., 2016).

Ainda sobre a educação rural, Leite (1996) afirma que,

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de habitantes da zona rural deixou sua localidade de origem em busca das áreas que se iniciavam em um processo de industrialização mais amplo. (p.61).

A proposta de levar uma educação para as localidades rurais não obteve os resultados esperados, pois, apesar da nova República buscar um progresso pela educação, não foi possível se efetivar uma política educacional para a escolarização rural, pois, as populações rurais se sentiram atraídas pelo crescimento industrial urbano. As populações que residiam no rural passaram a enxergar o campo como um lugar do retrocesso e as cidades um lugar de progresso.

Os anos seguintes foram marcados pelo forte poder das oligarquias, que ficaram conhecidas pela política café com leite, caracterizada pela alternância de governos entre

os representantes dos fazendeiros da elite mineira e paulista, produtores de vacas leiteiras e os grandes produtores de café do Brasil. Após esse período, em que o poder se revezava nas mãos de grupos políticos ligados às oligarquias rurais, teve início outro período político brasileiro o “governo provisório”. (Rosa, 2008).

Liderado por Getúlio Vargas (1930-1934), esse governo foi marcado por constantes ameaças das oligarquias paulistas que perseguiram a retomada do poder político. As lutas e a oposição de oligarquias que se contrapunham diretamente ao governo de Vargas com ferrenhas acusações de centralização de poder, conseguiram diante desse cenário convocar as eleições em 1933, para a Assembleia Nacional Constituinte, que resultou na promulgação da Constituição de 1934. Considerada progressista para os parâmetros da época, principalmente com relação à educação e aos direitos trabalhistas, a nova Constituição foi marcada por um forte movimento renovador. (Rosa, 2008).

Nesse contexto, a preocupação com o processo de “urbanização” inquietava alguns educadores e políticos. Os poderes que controlavam o Estado no período, anunciavam que em 1933, “era preciso educar as populações rurais para permanência no campo”. (Paiva, 1987, p.137). Nessa perspectiva, a Constituição de 1932 garantiu, no parágrafo único do Art. 156, 20% das cotas destinadas pela União ao ensino no meio rural, mas a efetivação da lei encontrou obstáculos pela ausência de instituições públicas que pudessem cuidar da articulação entre o âmbito nacional, estadual e municipal.

Segundo Araújo (2006), desde os anos finais do século XIX, se evidenciavam intenções pontuais de dotar as populações rurais de escolas, mas, somente a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização relevantes para as populações rurais. Porém, os resultados práticos ainda não se manifestaram inteiramente, no sentido de fornecer uma conformação especial às instituições escolares. Segundo a autora, nos anos de 1930, a formação do professor para o ensino rural era urbana. Era necessário, pois, criar um tipo de professor para o meio rural. A escola rural deveria formar um profissional entendido de agricultura, de enfermagem, ser um incentivador do progresso. De acordo com Araújo (2006), no Ceará foi fundada a primeira Escola Normal Rural do Brasil.

Juazeiro do Norte foi o município pioneiro em levar a “luz” do conhecimento para as terras secas das áreas rurais cearenses. A fundação de uma escola em defesa de uma ação educadora que atingisse os sertões cearenses foi amparada por educadores como

Lourenço Filho¹⁰ e Sud Menni¹¹. Ainda conforme Araújo (2006), as professoras formadas nas escolas normais rurais cearenses buscaram fazer o que podiam para realizar a “missão” educativa. O papel da escola de levar a “luz” revela as heranças coloniais, pois evidencia a hierarquização entre campo e cidade. Nesse sentido, sem considerar as especificidades dos sujeitos do campo, percebeu-se que na prática, essa proposta de educação rural em quase nada foi alterada.

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida”. (GPTE, 2005, p. 8).

Nesse contexto, as modificações ocorridas na educação escolar no meio rural, no período entre 1930 a 1964 não registrou grandes transformações efetivas no cenário nacional. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 1934, deliberou para o meio rural, uma política reguladora no controle do êxodo rural e na tentativa de aculturação do homem do campo.

Quanto à Constituição de 1937, houve um silenciamento a respeito da educação no meio rural. Nesse contexto, segundo Leite (1999), foi “criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais”. Em 1942, a escolarização rural foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, porém, de acordo com Leite (1999), não se definiram, claramente, os óbices da educação rural. A Constituição de 1946 também emudeceu sobre a questão no meio rural. Quanto à Lei de Diretrizes Bases (LDB), 4.024/61, Flores (2000) afirma que o

¹⁰ Lourenço Filho, nasceu em 10 de março de 1897 na cidade de Porto Ferreira (SP). Optou pela carreira do magistério abandonando o segundo ano de Medicina. Na sua trajetória enquanto docente desfrutou da prática administrativa e organizacional dirigindo a reforma da instrução pública no Ceará (1922-1923) e em São Paulo (1931-1932). Na década de 1930, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://serafimcomunicacoes.wordpress.com/2018/03/19/pedagoga-doa-trabalho-sobre-lourenco-filho-para-a-biblioteca-municipal/> Acesso em: 19 set. 2019.

¹¹ Sud Mennucci, nasceu na cidade de Piracicaba em 20 de janeiro de 1892. Foi educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor. Em 1910 iniciou sua carreira no magistério, lecionando numa escola rural, e entre 1913 e 1914 reorganizou as Escolas de Aprendizes de Marinheiros de Belém do Pará, atuou como professor público em Porto Ferreira e fundou o Ginásio Paulistano, na capital. Entre suas atividades na administração do sistema paulista e como jornalista e escritor, Sud destacou-se no comando do Centro do Professorado Paulista, criado em 1930, e que atualmente é uma das principais associações docentes de São Paulo. Disponível em: <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/listaprod/memorial/historico-categoria,325,H.html> Acesso em: 19 set. 19.

processo de tramitação da Lei acirrou as discussões a respeito da responsabilidade do Estado para com a educação do país. Porém, o debate que se configurou nesse período não foi suficiente para garantir as escolas para o meio rural. Sobre essa Lei, Leite (1999) declara que, ao deixar a cargo das municipalidades, a estruturação da escola fundamental no meio rural foi omitida, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior eram carentes de recursos humanos e financeiros.

A educação no meio rural não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado brasileiro. Isso privou a população do Campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Dessa maneira, o êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do Campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. Já a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, uma visão idílica, que não correspondia à realidade dos trabalhadores do Campo.

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para “criar” essas escolas e garantir a educação dos filhos dos trabalhadores, contando, algumas vezes, com o apoio da igreja, de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular. Fundamentados na pedagogia de Paulo Freire¹² essas experiências foram abortadas no golpe militar no Brasil, em 1964. Os movimentos de participação e representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com os projetos de educação popular. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente, ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico.

Os anos que sucederam o golpe militar, 1964-1985, foram marcados pela ausência da democracia, anulação dos direitos constitucionais, forte censura, acossamento político e repressão dos que eram contra o regime. Nesse período era recorrente o discurso de que os centros urbanos caminhavam trabalhando intensamente para o grande avanço do

¹² Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro que criou um método inovador no ensino da alfabetização, para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos. Seu método foi levado para diversos países. Por seu trabalho na área educacional, Paulo Freire foi reconhecido mundialmente. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa de diversas universidades, entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford. Publicou diversos livros, entre eles, “Educação Como Prática da Liberdade” (1967), “Pedagogia do Oprimido” (1968) “Cartas à Guiné-Bissau” (1975), “Pedagogia da Esperança” (1992), “À Sombra Desta Mangueira” (1995) e “Pedagogia da Autonomia” (1997). Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/ Acesso em: 19 set. 2019.

desenvolvimento industrial, o que representaria maiores oportunidades para uma grande parte da população que estava alocada nos meios rurais próximos às grandes cidades.

Com esse discurso o objetivo do governo foi acelerar ainda mais o êxodo rural, pois apresentava as cidades como símbolos da modernidade. Nesse sentido, fariam com que em pouco tempo a sociedade rural desaparecesse. Ainda sobre o intenso processo de modernização no qual o Brasil estava inserido, na década de 1980 existia uma valorização de grupos comunitários e de promoção a pequenas cooperativas com o intuito de alcançar o mercado internacional. (LEITE, 1996).

A partir dessas considerações, concordamos com a perspectiva de Martins (2000),

Desde os anos 1960 a modernização forçada do campo e o desenvolvimento econômico tendencioso e excludente nos vêm mostrando que esse modelo imperante de desenvolvimento acarretou um contra-desenvolvimento social responsável por formas perversas de miséria antes desconhecidas em muitas partes do mundo. As favelas e cortiços desta nossa América Latina e de outras partes, constituem enclaves rurais no mundo urbano, transições intransitivas, desumanos modos de sobreviver mais do que viver. (p.3).

Por meio da afirmação do autor, reconhecemos que esse contexto foi marcado pela desigualdade social. O desenvolvimento econômico não era para todos e sim, para uma elite. A modernização conservadora do campo possibilitou o enriquecimento dos grandes proprietários e a exclusão do trabalhador rural, que, na maioria das vezes, era expulso do campo, restando apenas a cidade. Mas não era o melhor da cidade e sim as áreas periféricas, o subemprego que possibilitava, na melhor das hipóteses, o sobreviver, e não viver.

No que se refere à educação, nesse período foram criados dois programas do governo federal. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, aborda no ART. 1º, Parágrafo Único, que essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

O segundo, Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE) DECRETO Nº 85.287 DE 23 DE DEZEMBRO DE 1980¹³,

¹³Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/43102-cria-o-programa-de-expansao-e-melhoria-da-educacao-no-meio-rural-do-nordeste-edurural-ne-e-da-outras-providencias.html>, Acesso em: 19 set. 2019.

que trazia no ART. 2º: o objetivo é a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação rural no meio rural do Nordeste, bem como fortalecimento do processo de planejamento e administrações educacionais. Porém, nenhum dos dois programas contemplava os povos que residiam no meio rural brasileiro. O MOBREAL não fazia nenhuma citação relacionada a uma educação que contemplasse as especificidades dos povos do campo. Já o EDURURAL-NE, que aparentemente a princípio foi uma proposta pensada para os povos localizados no meio rural, não buscava através de seu decreto, reconhecer as especificidades deles. A semelhança entre eles era somente a sua utilização como organismos ideológicos do Estado, ou seja, programas de educação usados para a manutenção de seus grupos dominantes.

Ao analisar a Lei n. 5.692/1971, Leite (1999) afirma que a Educação Rural não foi focalizada ou enfatizada e, sim, destituída de sua identidade. Segundo o autor, desde 1960, vêm surgindo propostas de programas educacionais para a Educação Rural, via Ministério e Conselhos de Educação, sem, contudo, estabelecer uma filosofia e/ou uma política específica para a escolaridade nas regiões rurais. Leite (1999) lista três intenções implícitas da Lei Federal n. 5.692/1971,

Utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal; Controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo; Recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção. (p.26).

Nos anos de 1970, na sociedade brasileira, as reações ao autoritarismo, implantado pelo golpe militar vigente, acenderam. Algumas possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.

Essas discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, n. 9.394/96), que dispõe, no art. 28:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1997)¹⁴.

As medidas de adequação da escola à vida do Campo não eram consideradas anteriormente nas suas especificidades. Segundo Leite (1999), a LDB promoveu a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. Mesmo diante das mudanças propostas pela Lei, a problemática ligada à escola rural permaneceu. Leite (1999) aponta alguns problemas a serem considerados nos anos 1990:

- Quanto aos sujeitos da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais.
- Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;
- Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos. (p.55-56).

Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas especificamente, no meio rural, a situação se torna complexa. Notamos que os currículos das escolas rurais, geralmente não abordam os direitos básicos da cidadania e, portanto, não reconhece o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos.

Sendo assim, diante de problemáticas apontadas por Leite (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004), nas últimas décadas do século XX, assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do rural na cena política e cultural do País. Esses sujeitos se despontam diferentes e exigem respeito; denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma escola do campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana, e sim, uma escola que esteja preocupada e atenta com seus sujeitos específicos.

É recorrente no debate educacional, que a educação, no âmbito do estado de direito, constituiu-se em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham nos espaços rurais, e pode contribuir com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. É

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 19 set. 19.

necessário considerar a multiculturalidade de riqueza dos saberes que essas populações rurais produzem nas suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação no campo incorpore e vá além do respeito à diversidade cultural.

Um dos desafios é romper com o pensamento que “a educação rural é como o arremedo da cidade”. Entendemos que o cotidiano das salas de aula permite uma interpretação de mundo e a construção do conhecimento. Dessa forma, permite a compreensão da realidade na qual os alunos estão inseridos. Porém, prevalece nas práticas educativas a homogeneidade, a objetividade e a uniformização. Com o intuito de reinventar a escola localizada no meio rural é que os movimentos sociais protagonizaram a luta por um novo paradigma: A Educação do Campo¹⁵.

A educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, no qual camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Considera a diversidade dos sujeitos sociais. Reconhece a importância da agricultura familiar ao evidenciar a diversidade do campo brasileiro. O debate sobre a educação do campo, no âmbito do estado de direito, como demanda e estratégia de luta pela emancipação, e cidadania dos sujeitos que vivem ou trabalham no campo, vem ganhando espaço. As estratégias visam colaborar para a formação das crianças, jovens e adultos em direção a um desenvolvimento sustentável regional e nacional.

As propostas têm como princípio a valorização dos saberes que a população rural produz nas suas experiências cotidianas, e a agenda de trabalho, para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo, passa a incorporar o respeito à diversidade cultural. Aproxima da proposta de Grosfoguel (2008) ao defender uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pois, assim, é possível contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical.

Retomando nosso olhar histórico sobre o processo da educação no meio rural brasileiro, destacamos a participação dos movimentos sociais juntamente com o

¹⁵ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais. O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Acesso em: 01 out. 2019.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)¹⁶, em meados dos anos de 1980, que defendia ações que pudessem pensar, valorizar e olhar para as especificidades de povos que viviam nas zonas rurais. Nesse sentido, uma articulação entre alguns movimentos levava ao retorno no cenário nacional dos movimentos sociais que lutavam pela reforma agrária e por melhores condições de vida no campo, pressionando o poder público ao reconhecimento da autenticidade e legitimidade de suas reivindicações.

Assim, durante o processo de resistência a esse período mais efetivamente na década de 1980, reafirmamos o que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)¹⁷ afirma, a saber, que nesse momento as intervenções das ações educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento Eclesial de Base (MEB), juntamente com algumas outras iniciativas populares de organização da educação para o campo como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Famílias Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), tiveram grande importância na luta pela inclusão de uma educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A proposta era pautar e concomitantemente edificar um modelo de educação que contemplaria as particularidades culturais, os direitos sociais e as penúrias favoráveis para com a vida dos camponeses.

De acordo com a SECAD/MEC (2009),

¹⁶ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Seu público alvo são jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental também podem participar todos os trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo Incra. Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos incluem a formação e a capacitação dos educadores. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera Acesso em: 01 out. 2019.

¹⁷ O Ministério do Planejamento na data 27/11/2019, anunciou mudanças em três ministérios: Casa Militar, Secretaria de Governo e o próprio Ministério do Planejamento. Os cortes atingiram 346 cargos comissionados e sete secretarias (decretos nº 8.758, 8.577, 8.579/2015). Destacamos aqui a extinção da SECADI, que por sua vez, tirou do âmbito do Ministério da Educação a Secretaria que representa princípios de cidadania, inclusão e combate a todas as formas de intolerância e discriminação, presentes na Constituição da República Federativa do Brasil. A SECADI foi responsável por se articular com movimentos sociais e sistemas de ensino e implementar políticas nas áreas de educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reformas-administrativas-na-contramao-da-patria-educadora> Acesso em: 01 out. 2019.

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. (p.13).

Por meio da afirmação da SECAD/MEC, notamos uma articulação de grupos preocupados em se organizarem e pensarem em uma educação específica para os povos que residem no espaço rural. O objetivo dessas organizações era apresentar propostas de ensino público que trataria as comunidades localizadas no meio rural com suas especificidades e culturas, ou seja, olhar para esse cenário criando políticas públicas que amparassem esses povos, sem que os destinassem para o urbano.

Nesse sentido, é importante explicar o porquê de se usar a expressão “Educação do Campo”. Para compreendermos o conceito central desse tópico Alves (2009) ressalta que;

Não tem importância, aqui, a polêmica que acerca a discussão de categorias como *campo e campesinato*, a propósito de um passado que comprovaria a existência de traços feudais na formação histórica do Brasil. A postura teórica norteadora não pressupõe um passado feudal, entre nós, nem se contradiz por usar a expressão *educação no campo*. O emprego da expressão denota, tão somente, que a língua fixa o uso de inúmeros termos e expressões cujos conteúdos originais foram superados e destruídos pela história. Necessariamente, no caso, *educação no campo* passou por um processo de resignificação que só lhe permite expressar, nos dias de hoje uma acepção predominantemente espacial, correspondente às suas formas de realização na zona rural. (p.90-91).

Usar o termo educação no campo então significa dar visibilidade a uma proposta de educação pensada para as particularidades desses povos que habitam no meio rural; é valorizar o espaço e não tratar como “dispensa” do urbano.

As visões sobre o campo e o rural brasileiro são construções sociais e políticas. Segundo Pasuch e Santos (2012, p. 212-214), o Brasil nas últimas décadas, passou por significativas modificações no que tange aos modos de relacionar-se com as produções da vida. Isso aconteceu no rural e no urbano. Historicamente predominou por muito tempo na sociedade brasileira, uma visão preconceituosa e equivocada sobre o campo. Percebido por ser um lugar do atraso, desorganizado e sem potencialidades, o campo foi tido como oposição do urbano, entendido por ser o espaço em desenvolvimento cotidiano, o moderno. Essa é uma ideologia pré-capitalista difundida no Brasil desde o período

colonial. Posteriormente, no século XX, no capitalismo já consolidado, esse pensamento foi reforçado por uma ideologia urbana, que considerava o campo e a agricultura como atraso para o desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, o campo passava a ter a função de fornecer mão-de-obra barata e matéria prima. Ainda, para as autoras, o resultado dessa concepção são as tímidas políticas públicas que não consideravam as condições de vida, as demandas e as dimensões culturais, políticas e sociais existentes no campo e ficaram marcadas por uma visão homogeneizadora da população e da realidade do país. Esse é um efeito nefário de um Estado. Para elas, essa exclusão e discriminação deixou marcas profundas nos povos do campo, especialmente no que se refere à educação.

Concordamos com Batista (2008) ao afirmar que,

A Educação dos povos do campo, tratada na legislação educacional como educação rural, sempre foi diferenciada, implementada como algo episódico, objeto de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais a cada governo, sem continuidade nos governos seguintes, geralmente sem preocupação com a realidade do campo e suas especificidades. (p. 26).

Pautar as particularidades do campo, eram simplesmente manobras que políticos encontravam para conseguir apoios políticos frente às comunidades rurais e, conseqüentemente, ganhar votos nas eleições. Para Pasuch e Santos (2012), a tendência de anulação das especificidades do campo, porém, encontrava resistência por parte das suas populações, que se organizavam em movimentos sociais e sindicais buscando compreender o campo como espaço de vida social, político-cultural e econômica. As resistências dessas populações foram e são fundamentais para garantir a constituição e a afirmação da identidade dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, se fez necessário pensar e constituir uma proposta de educação que contemplaria esses povos residentes nas áreas rurais, pleiteando um espaço onde seria possível dialogar com as culturas e heranças trazidas por eles, evidenciando o meio rural como espaço de agentes protagonistas de uma história que foi silenciada pelo Estado e seus representantes. Arroyo (2003), propõe na apresentação em uma de suas obras, encontrar saídas para a construção da escola possível para o povo. O autor problematiza ainda dizendo, “Todos podemos concordar com o fato de que a escola construída pelos educadores não é a escola desejada pelos donos da sociedade e do poder e, sobretudo, não é a escola desejada pelos proprietários que compram a força de trabalho do operário.”. Diante dessa afirmação é possível compreender o descaso das políticas públicas com a educação no meio rural brasileiro. Compactuamos com Arroyo (2003), ao afirmar que:

A negação da educação escolar para as classes subalternas interessa a quem? Não a essas classes que demandam escola, que se sacrificam como podem para manter seus filhos na escola e que voltam aos cursos noturnos e supletivos após longa jornada de trabalho. A negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos. O povo percebe sua condição de ignorância, os motivos por que é mantido ignorante, e tenta sair de sua condição. (p.12).

Uma educação do campo é proposta para cada nova escola que se abre e é construída para os povos do campo. Foram necessárias muitas lutas dos movimentos sociais e profissionais da educação para que se garantissem condições mínimas para uma educação voltada para as particularidades de cada povo do campo.

Rocha (2104) define a Educação do Campo, por ser um movimento que emergiu no final dos anos de 1980. E foi com atuações principalmente das participações de movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, a Igreja e Universidades que se envolveram em debates, seminários, práticas, publicações e eventos acadêmicos, que foi possível levar em questão a escolarização para os povos do campo.

Segundo a autora os movimentos sociais envolveram-se e aprofundaram nas discussões de propostas educacionais. Nos anos finais de 1970 foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)¹⁸. O MST¹⁹ assumiu atuação massiva na implantação, luta e gestão de escolas nos espaços rurais. No ano de 1996, o MST e a CONTAG, em parceria com outros movimentos sociais, universidades, igrejas, criaram o “Movimento por uma Educação no Campo”²⁰, que passa a reivindicar a criação de

¹⁸ As primeiras experiências de formação por alternância foram criadas, no Brasil, no final dos anos 60, no estado do Espírito Santo com a denominação Escolas Família Agrícola (EFAs). Posteriormente, nos anos 80, em Alagoas, sem nenhuma vinculação com o movimento das EFAs, foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRs). Atualmente existe, em nossa sociedade, oito diferentes Centros de Formação por Alternância (CEFFAs). Têm na pedagogia da alternância o princípio fundamental e direcionador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação que articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Disponível em: <https://www2.cead.ufv.br/espacoProdutor/scripts/verArtigo.php?codigo=4&acao=exibir> Acesso em: 01 out. 2019.

¹⁹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais conhecido como Movimento dos Sem Terra, sigla MST, é um movimento de massa que luta, basicamente, por terra, pela reforma agrária e por mudanças na sociedade. Desde a fundação, o Movimento Sem Terra se organiza em torno de três objetivos principais: Lutar pela terra; Lutar por Reforma Agrária; Lutar por uma sociedade mais justa e fraterna. Além disso, lutar por uma sociedade mais justa e fraterna significa que os trabalhadores Sem Terra apoiam e se envolvem nas iniciativas que buscam solucionar os graves problemas estruturais do nosso país, como a desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração da comunicação, a exploração do trabalhador urbano, etc. Sabemos que a solução para esses problemas só será possível por meio de um Projeto Popular para o Brasil – fruto da organização e mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras. Disponível em: <http://www.mst.org.br/objetivos/> Acesso em: 01 out. 2019.

²⁰ A primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Precedida por Seminários estaduais, com apoio em um texto-base e nas

políticas públicas que priorizem a superação da situação precária das escolas como implantar um sistema escolar que atenda aos interesses da população. Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia de desenvolvimento do campo.

Essas discussões ganham força após a I Conferência Nacional, Por Uma Educação Básica do Campo, que ocorreu no ano de 1998 na cidade de Luziânia-GO. Essa conferência, segundo Arroyo (2011), apresentou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo, se for vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que incluía necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e garantia que todo o povo tenha acesso à educação. Após a conferência todos os que participaram assumiram coletivamente e individualmente alguns compromissos, a saber: 1) Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção em um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; 2) Propor e viver novos valores culturais; 3) Valorizar as culturas do campo; 4) Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; 5) Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6) Formar educadoras e educadores do campo; 7) Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; 8) Envolver as comunidades nesse processo; 9) Acreditar na sua capacidade de construir o novo; 10) Implementar as propostas de ação da Conferência.

Para Arroyo (2011) construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. A escola do campo passa a ser um espaço onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho do seu lugar e desse destino, não porque estejam iludidos sobre os problemas que existem no campo, mas aparelhados e preparados para enfrentá-los, coletivamente. A proposta da Educação do Campo vai ao encontro da denúncia de Walsh (2009) ao declarar que é preciso reconsiderar e refundar, e não simplesmente reformar a educação, uma vez que

experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadoras e educadores do campo. O assunto foi visto, desde o começo, de tamanha importância que, para tratá-lo com a seriedade, profundidade, alcance e abrangência que merece, entraram em parceria a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu setor de Educação e das pastorais sociais, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf> Acesso em: 01 out. 2019.

esta nunca foi pensada para o conjunto da população, para a pluralidade de suas realidades, lógicas, cosmovisões civilizatórias, conhecimentos e sistemas de vida.

Nesse sentido, na continuação desta pesquisa consideramos importante procurar conhecer a educação que se efetiva no meio rural do município de Ituiutaba, fica o questionamento que buscamos responder na sequência: A educação no meio rural de Ituiutaba é uma educação rural ou uma educação com características de uma educação do campo?

Na próxima seção detemos um olhar específico para a educação que se efetiva no meio rural de Ituiutaba. Utilizamos fragmentos das notas de campo, a análise de documentos das escolas e entrevista com uma funcionária da Secretaria de Educação do município a quem nos referimos como Colaboradora 3, que revela um olhar histórico das escolas do meio rural de Ituiutaba, nos detemos mais especificamente nas escolas que possuem os anos finais do ensino fundamental.

SEÇÃO III**AS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO E OS PROTAGONISTAS**

*Não quero regra nem nada
Tudo tá como o diabo gosta, tá,
Já tenho este peso, que me fere as costas,
e não vou, eu mesmo, atar minha mão.*

*O que transforma o velho no novo
bendito fruto do povo será.
E a única forma que pode ser norma
é nenhuma regra ter;
é nunca fazer nada que o mestre mandar.
Sempre desobedecer.
Nunca reverenciar.*

Antônio Carlos Belchior

Iniciamos esta seção apresentando com epígrafe a canção do compositor cearense Belchior intitulada “Como o Diabo Gosta”. A canção foi lançada no mês de agosto de 1976 pela gravadora Polygran, naquele que ficou conhecido por ser um dos maiores LPs da discografia do artista, “Alucinação”. O disco ficou marcado por conter canções que relatavam a vida de um jovem brasileiro, que partia da sua terra natal Ceará, com o sonho de encontrar na região sudeste melhores condições de vida, mas que se viu entre a violência do estado e o fim dos sonhos de liberdade durante o período da ditadura militar brasileira.

Interpretamos a letra da canção como um grito de socorro a fim de chamar a atenção para o ofício do ser professor por considerarmos que os sujeitos que realizam as atividades dessa profissão são os principais mediadores entre o ensino, a cultura e a formação cidadã. O ser professor é lutar diariamente contra a ideia de uma educação homogênea, fixa, consolidada que se torna excludente, silenciadora e que nega a condição do outro.

O ser professor não necessita de regras e sim rigor. O ser professor busca romper com a ideia de que tudo tem que ser igual para todos. O ser professor, em particular de História é buscar todos os dias inspirações no presente para provocar os estudantes com reflexões sobre o nosso passado, estimulando o senso crítico e contribuindo para a formação da consciência histórica. O ser professor é mobilizar os estudantes a aprender, conhecer e buscar compreender o mundo em que vivem.

Desse modo, traçamos como objetivo dessa seção apresentar as escolas rurais do município e seus protagonistas evidenciando a formação inicial e a formação continuada das professoras de História que atuam nas escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba-MG. Acreditamos que o processo de formação seja contínuo, e que o tornar-se professor, seja resultado de trocas de experiências e saberes do indivíduo diante da diversidade cultural da sociedade que vivemos. As experiências culturais adquiridas ao longo da vida são razões fundamentais para a construção da identidade docente.

Nesse sentido, na sequência dessa seção apresentamos nos tópicos a seguir as escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba. Em seguida, algumas considerações sobre a formação de professores. Na continuidade, estabelecemos um diálogo com os sujeitos da nossa investigação, discorrendo sobre os aspectos da história de vida e a escolha pela docência na disciplina História e os aspectos sobre formação inicial e formação continuada.

3.1 As escolas rurais do município

A educação escolar tornou-se um direito de todos, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU)²¹. O Artigo XXVI do documento ressalta que toda pessoa tem direito à instrução. Essa deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares fundamentais. Deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e no fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Constituição Brasileira (1988)²² estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Artigo 205). Segundo o Art. 1º da Lei 5.692/71²³, o ensino de primeiro e segundo graus, hoje fundamental e médio, tinha por objetivo geral proporcionar aos alunos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, qualificar para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Nesse contexto de implementação da Reforma Educacional de 1971, no período da Ditadura Civil Militar, espalharam-se escolas municipais rurais no município de Ituiutaba. Conforme já registramos anteriormente no tópico 2.2 a lei não atentou para as especificidades escolares do meio rural. As escolas continuaram reproduzindo o modelo educacional do perímetro urbano.

Identificamos nos documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Atas de reuniões), que até o início da década de 1970, havia no município 72 escolas. Em entrevista realizada com uma funcionária da Secretaria de Educação, ela nos contou sobre o processo de abertura das escolas no município:

Às vezes o processo de requerimento para se abrir uma escola se dava a partir dos próprios fazendeiros, eles queriam a escola nas suas propriedades, pois, tinham filhos, tinham os filhos dos empregados que eles queriam oferecer a oportunidade do ensino. Existia uma demanda, e era interessante, pois, podiam atender a toda a comunidade que ficava por perto. Algumas vezes o proprietário era o professor, existiu um professor que era proprietário e trabalhou por muitos anos. (Colaboradora 3, 2017).

Flores (2000) afirma que a escola rural isolada pode ser caracterizada pela economia de dinheiro público de diversas maneiras: primeiramente, economiza na dupla exploração do professor, que, além de mal remunerado, era professor, faxineiro, diretor, coordenador, cozinheiro e secretário. Consequência dessa conjuntura, a infraestrutura

²¹ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 01 out. 2019.

²² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01 out. 2019.

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 01 out. 2019.

desses espaços escolares era precária. Não havia condições físicas e de pessoal que garantisse o bom funcionamento das escolas. Em relação às escolas rurais do município de Ituiutaba-MG, nossa entrevistada afirmou que “as escolas funcionavam em qualquer lugar, pequenos espaços, dentro das casas de fazendeiros, uma pequena área servia, tivemos caso de até paiol ser usado”. (Colaboradora 3, 2017).

Como abordamos anteriormente, foi recorrente a denúncia sobre os descasos em relação à educação efetivada no meio rural brasileiro. No município de Ituiutaba, isso não foi diferente. Ressaltamos, a seguir, a narrativa sobre o corpo docente:

Quando não existia a professora nas fazendas, ela se dirigia da cidade para as fazendas. Se acomodavam nas casas das pessoas que moravam perto das escolas, sempre tinha alguém que se oferecia para dar suporte de moradia para as professoras durante a semana. Em alguns casos chegavam a ficar 15 dias direto e voltavam nos fins de semana para a cidade, outras ficavam por temporada, muitas casavam por lá e por lá permaneciam. Nos anos de 1970 e 1980 qualquer um servia para dar aula, bastava querer e ter vontade, nem sempre era cobrada a 4ª série. Alguns que trabalhavam como professores ainda estavam estudando, era importante que soubesse ler, soubesse ensinar a ler, soubesse manusear uma cartilha, soubesse ensinar tabuada. (Colaboradora 3, 2017).

Nesse caso, podemos verificar que a instrução primária pública no meio rural ituiutabano, assim como no restante do Brasil, caracterizava-se por certa desorganização. Os professores eram leigos, muitos possuíam o grau de escolaridade que corresponde atualmente os anos iniciais do ensino fundamental.

A vida dos professores que lecionavam nas escolas localizadas no meio rural era marcada por muitas dificuldades. O ser professor ia muito além do papel de ensinar. A narrativa a seguir ressalta algumas das dificuldades que os professores enfrentavam.

As professoras tiveram uma vida difícil na época, porque quem morava na cidade tinha que pegar carona. Não existia transporte fornecido pelo município, quando tinha algum ônibus que fosse para a região de alguma escola impossibilitava o transporte dos professores, pois passava uma vez por semana e quando passava. Demorou muito para que houvesse ônibus que circulasse na região. [...]. As professoras lecionavam todas as disciplinas: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências. As professoras faziam merenda. E era difícil a produção de material didático, pois não contavam nem sequer com papel. Não havia forma de reproduzir o material, para isso usavam o carbono. Não existia material, lápis, borracha, as professoras é que juntavam e levavam. (Colaboradora 3, 2017).

A difícil locomoção das professoras somada às inúmeras atividades exercidas reforça o “desdém” das autoridades municipais com a escola no meio rural. Concomitantemente, os estudantes enfrentavam grandes desafios para terem acesso à

educação escolar. No município de Ituiutaba isso fica evidenciado pela narrativa a seguir:

Em relação ao público dessas escolas, eram filhos de fazendeiros, chacareiros e dos funcionários também. Sempre daquele entorno que se encontrava a escola. Os filhos dos fazendeiros mais ricos não estudavam lá. Os ricos iam para a cidade estudar, nunca ficavam no campo. Os alunos iam para a escola da forma que podiam, a pé, a cavalo, se tivesse rio, atravessavam de barco, se tivesse carona alguns alunos pegavam. Tinham estudantes que andavam até 5 quilômetros. Os estudantes na escola rural tinham que acordar 4 horas da manhã, só chegavam em casa por volta das 14 horas. (Colaboradora 3, 2017).

De acordo com a narrativa, podemos evidenciar uma contradição em relação ao uso por parte dos estudantes das escolas rurais. A ideia de criação desses espaços para ser utilizada pelos filhos e filhas dos proprietários de terra, nem sempre se efetivava, pois em grande parte os pais enviavam seus filhos para os centros urbanos em busca de uma “qualidade” de ensino, por entenderem que as escolas localizadas no meio rural não atenderiam com um ensino que pudesse possibilitar os estudos de seus herdeiros. Por outro lado, as filhas e filhos dos trabalhadores rurais seriam beneficiários da possibilidade de estudarem, no entanto fica irrefutável o descaso com a escola no meio rural.

A falta do transporte marca a dinâmica social desses jovens ao ter acesso à escola. A alimentação oferecida pelas escolas era outra característica que marca negativamente a vida dos jovens estudantes. Algumas dessas características demonstram a falta de preocupação das gestões administrativas em considerar o transporte, a alimentação e um ensino que contemplasse a demanda dos jovens residentes no meio rural. Tais questões confirmam a subalternidade relegada ao rural.

Nesse cenário uma questão fica recorrente: o que ensinar para esses sujeitos que viviam no meio rural? Assim, consideramos relevante questionar a nossa colaboradora sobre o currículo. Registramos sua narrativa a seguir:

No final dos anos de 1970 e 1980 tinha uma equipe na Secretária de Educação que acompanhava as escolas rurais. Era uma equipe de supervisoras que faziam visitas nas escolas. Os planejamentos para essas escolas eram todos feitos dentro da secretaria, todos os planejamentos e avaliações. Era tudo levado e aplicado lá nas escolas rurais. Nos dias das avaliações quem aplicava as atividades eram pessoas que faziam parte dessa equipe. As professoras que trabalhavam nas escolas eram sempre convidadas a participarem desses planejamentos. No processo de alfabetização usavam a cartilha “Caminho Suave”²⁴. Enfim, o currículo dessas escolas era o mesmo da cidade, é como eu

²⁴ A cartilha Caminho Suave é cartilha de alfabetização cuja publicação teve início em 1948 e é considerada ainda hoje um fenômeno editorial brasileiro e um marco na história das cartilhas de alfabetização e produção de livros didáticos no Brasil. A história de sua idealização está intimamente relacionada com a experiência profissional de sua autora e idealizadora, a professora Branca Alves de Lima. Toda a cartilha foi elaborada a partir do método que a autora desenvolveu a partir da observação das dificuldades de

falei dos planejamentos, planejava tudo aqui na cidade, era o mesmo currículo para todo mundo. Aqui em Ituiutaba fazia-se tudo na secretaria; as especialistas é que pensavam e levavam para ser aplicadas nas escolas do campo. (Colaboradora 3, 2017).

A narrativa da colaboradora nos permite empreender algumas reflexões acerca do currículo. De acordo com Apple (1982), o currículo não é desimportante, neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados e apreendidos. O currículo é uma tradição seletiva, uma construção, um campo de luta. Nesse campo de luta, embora tivemos iniciativas nos anos de 1960, inspirados na pedagogia de Paulo Freire, prevaleceu a força da cidade em detrimento do rural. Se configurou sendo uma relação hierárquica marcada pela subalternidade do campo. O currículo era pensado da cidade para ser “aplicado” nas escolas rurais. Um modelo de educação “aplicacionista”, de caráter compensatório que negligenciava as especificidades, a cultura e as identidades do meio rural. Prevalecia a noção do professor como “transmissor” de conhecimentos e não mediador, muito menos como agente cultural.

A partir dos anos de 1980 iniciou-se o processo de nucleação das escolas rurais em vários municípios brasileiros. Esse processo foi caracterizado pela união de pequenas escolas isoladas. Um dos principais intuítos desse processo eram as ampliações das salas de aulas, uma reestruturação dos espaços físicos que buscassem atender a uma nova demanda de estudantes, visando uma diminuição de custos.

De acordo com os documentos analisados, identificamos que o processo de nucleação das escolas rurais do município de Ituiutaba, teve início no ano de 1993. Do total das 72 ficaram reduzidas ao número de 5 escolas. Com o objetivo de complementar e esclarecer essas informações, recorreremos à narrativa:

A nucleação aconteceu em duas etapas. Na época das nucleações eu estava na supervisão. Fazia muitas reuniões nas escolas para explicar o processo da nucleação. Ninguém questionava, ninguém achava ruim, ninguém bateu o pé. A nucleação aconteceu de forma gradativa. Não queríamos causar grande impacto e os custos eram altos. Atualmente, funcionam cinco escolas no meio rural. A Escola Municipal José da Silva Ramos, não tem ainda uma infraestrutura desejável, porque o terreno não foi doado para o município. A Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena, fica próxima ao frigorífico, é pertinho da cidade, mas também pertence ao frigorífico Bertim. É mantida pelo município, é uma escola de zona rural, mas não é do município, nós não podemos fazer melhorias, ampliações, melhorar o prédio, porque não foi doado. No ano de 1996 foi a última escola a ser nucleada. A Escola Bernardo José Franco e a Escola Municipal Quinino de Moraes são prédios novos, construídos pelo governo de Minas Gerais, são prédios padronizados na zona

aprendizagem de seus alunos, em grande parte moradores da zona rural. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/cartilha-caminho-suave/> Acesso em: 01 out. 2019.

rural e são excelentes prédios. (Colaboradora 3, 2017).

Por meio do relato da colaboradora verificamos indícios de preocupações em conversar com a comunidade sobre o processo de nucleação. Observamos que nem todas as escolas cumpriram o que foi proposto pelos objetivos da nucleação. Os estudos de Flores (2000) indicam que o processo de nucleação não resolveu os problemas históricos da educação rural.

Não são poucos os problemas que os jovens e adultos enfrentam para frequentarem estas escolas. Citaremos os principais: cansaço devido ao longo tempo no caminho da escola, prejuízo aos trabalhos na propriedade rural, impossibilidade de participar de atividades extras no ambiente escolar em razão da distância que separa a residência e estabelecimento escolar. Além disso, existe a impossibilidade de os pais participarem das comemorações e reuniões da escola. Esse pouco contato dos pais com os professores gera dificuldades, visto que sempre acontecem desentendimentos entre pais e professores por causa da ausência dos alunos em sala de aula ou negligência nas tarefas e estudos em casa. (p.65-66).

De acordo com a autora, o processo de nucleação que ocorreu no meio rural brasileiro ao mesmo tempo em que apresentou algumas vantagens, também criou outros problemas. Afirma que a infraestrutura melhorou, as salas de aula foram ampliadas, houve a criação de bibliotecas, sala de informática, aumentou o número de estudantes e professores e diminuiu a evasão escolar. Porém, alguns problemas históricos permaneceram, tais como o cansaço devido ao longo tempo no traslado para a escola, impossibilidades de participar de atividades extras no ambiente escolar e o pouco contato entre família e professores.

Consideramos que a educação escolar realizada nas escolas localizadas no meio rural deve ter como objetivo o desenvolvimento do indivíduo, a formação para a vida cidadã em sociedade, e a preparação para o trabalho. A proposta da nucleação que se efetivou em todo o território brasileiro consistia em potencializar o espaço físico das escolas que receberiam estudantes das que seriam desativadas, e a localização das escolas nucleadas seguiriam critérios geográficos. Isso significa que deveriam possuir fácil acesso e em pontos equidistantes ao longo do município

Com o intuito de conhecer melhor as escolas rurais, resultantes da nucleação, apresentamos na sequência características das escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba. Recorremos ao PPP das escolas em busca de apresentar o histórico, evidenciando quem são os sujeitos das escolas e onde aparecem questões relacionadas ao ensino e especificamente ao ensino de história. Segundo Veiga (2001, p. 12), o PPP vai

além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não deve ser um documento para atender as exigências burocráticas e depois ser esquecido. Para Veiga (2008),

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (p.13).

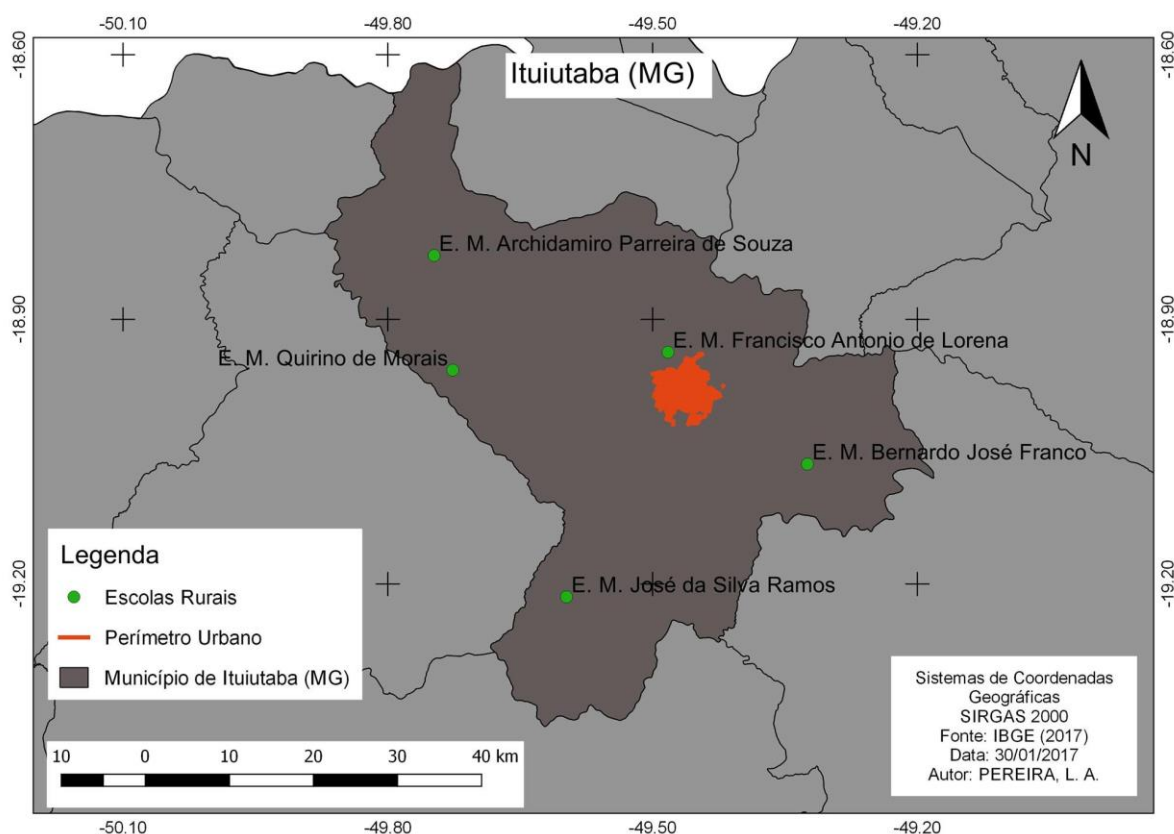
O projeto pedagógico, apresenta-se como suporte necessário para toda e qualquer ação com a comunidade educativa, sendo que sua construção deve se fazer por meio de ações democráticas. Nesse sentido, Veiga (2008), afirma:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (p.13-14).

Os estudos da autora revelam potenciais importantes do PPP, pois ele pode ser construído levando em conta as especificidades dos sujeitos que vivem no campo. Pode propor uma educação que estabeleça diálogos interculturais na perspectiva de valorização do campo como espaço de vida. Propõe romper com as marcas históricas da educação efetivada no meio rural como “arremedo” do urbano. Nesse sentido, buscamos por meio das notas de campo obtidas nas observações e conversas com funcionários e moradores locais, evidenciar as ruralidades que contornam esses espaços escolares.

Destacamos, a seguir, um mapa localizando as cinco escolas rurais:

Figura 03: localização das escolas rurais do município de Ituiutaba-MG, Brasil



Fonte: IBGE (2017).

Organização: Geógrafo Lucas Alves.

Ao apresentarmos o mapa do município de Ituiutaba, destacamos a localização das escolas localizadas no meio rural. É possível perceber que as escolas contornam o perímetro urbano e como apresentado anteriormente, era um dos objetivos do processo de nucleação que visava atender a uma demanda das famílias que residiam no meio rural.

Consideramos serem inúmeras as possibilidades de pesquisar essas escolas do meio rural de Ituiutaba. Porém, em busca de cumprir com os objetivos desta pesquisa, optamos na sequência deste trabalho elencar algumas categorias para apresentação das escolas: localização, histórico da escola, infraestrutura do prédio, público que a escola atende as ruralidades. No sentido de organizar a apresentação, optamos por começar destacando as duas escolas que só trabalham com a alfabetização e os anos iniciais do fundamental. Na sequência, as outras três que possuem os anos finais do ensino fundamental.

3.1.1 Escola Municipal José da Silva Ramos

A Escola Municipal José da Silva Ramos está localizada na região da fazenda Córrego da Chácara, estando situada a 38 km do perímetro urbano da cidade. Sua fundação aconteceu no ano de 1958 e foi cedida pelo proprietário da fazenda. No momento das observações a diretora não permitiu a análise do PPP, pois alegou que o antigo não estava na escola no momento e que estavam trabalhando na atualização do documento. A diretora nos informou que a escola passou pelo processo de nucleação na década de 1990, assim como todas as outras escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba. Naquele período a escola recebeu estudantes e funcionários das escolas Municipais Artísio Marchiori e Adelino de Oliveira Carvalho. A seguir segue imagem do prédio da escola.

Figura 04: Fotografia da Escola Municipal José da Silva Ramos



Fonte: atividades de campo (2018).

Autor Marcos Flávio Alves Leite

A Escola ofereceu em 2019 aulas para estudantes com idade escolar para frequentarem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a diretora, no momento das observações a escola contava com 42 estudantes matriculados, assim distribuídos: 7 estudantes na alfabetização e 35 nos anos iniciais do fundamental.

Existe uma demanda de estudantes que estão com idade escolar para frequentarem os anos finais do fundamental que habitam perto da escola, porém pela falta de estrutura

do prédio da escola, não é possível atender a essa demanda. Apesar do número de estudantes a escola trabalha com o regime de salas multiseriadas, pois é pequeno o número de servidores e o prédio escolar não possui espaço suficiente.

Durante as observações em 2019, identificamos que a escola conta com três salas de aulas, seis funcionários, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiros para estudantes e professores, secretaria, despensa e pátio coberto. A escola tem os seguintes equipamentos: computadores administrativos, TV, copiadora, equipamento de som e multimídia, impressora, videocassete, DVD, antena parabólica, retroprojetor e impressora. Não existe pátio nem espaço verde. Atividades lúdicas são realizadas dentro das salas de aulas e quando não sendo utilizado para outras atividades, são realizadas no refeitório.

Segundo relatado pela diretora, atualmente tem-se enfrentado problemas com a infraestrutura do prédio pois a gestão municipal não pode realizar benfeitorias no prédio da escola porque a documentação não está totalmente legalizada. Ressaltamos a nota de campo em que a diretora afirma que:

A escola sempre enfrentou problemas com a infraestrutura. Desde quando ela foi levantada aqui nesse terreno cedido pelo dono da fazenda a escola não cresceu mais. Primeiro, porque a documentação de escritura não estava legalizada. Segundo, mesmo depois que os filhos dos donos da fazenda cederam um outro espaço maior para a construção da escola a Prefeitura se nega a construir outro prédio. Eu tenho a escritura aqui, guardo ela com carinho, pois acredito que um dia ela saia do papel. (Notas de campo, 2018).

A região onde está localizada a escola é marcada pelas lavouras de cultivo da cana-de-açúcar, confinamentos de gado e pequenas propriedades rurais. Está próxima a outros três municípios, Gurinhatã, Prata e Campina Verde. Essa proximidade com as divisas de outros municípios modifica muito o perfil da escola e dos estudantes. A região dos municípios do Prata e Campina Verde que fica próxima à escola é de fazendas que desenvolvem a pecuária e é marcada por granjas e gado leiteiro. Dessa forma, o número de famílias que ali habitam é relativamente maior que nas regiões com cultivo de lavouras permanentes.

Segundo a direção da escola o transporte público que busca e leva os servidores e estudantes para a escola é de péssima qualidade. As vans não buscam os estudantes de outros municípios, obrigando os pais a se organizarem para levarem as filhas e filhos até a escola. O fato de não ter escola nos outros municípios próximos à região da José da Silva Ramos contribui para que os estudantes busquem a escola. A diretora se mostra

preocupada pelo fato de a escola só oferecer turmas até o fundamental I, pois depois que terminam ela não sabe dizer como eles continuam os estudos. Os estudantes que terminam o ensino fundamental I na escola, são obrigados a irem para escolas do perímetro urbano terminarem seus estudos.

A direção afirma que apesar de todas as dificuldades que a escola atravessa, considera a participação da comunidade escolar como fator de resistência da escola no meio rural.

3.1.2 Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena

A instituição está localizada na zona rural do município de Ituiutaba-MG, situada na região conhecida como, comunidade Vila Miisa que fica ao lado do Frigorífico JBS²⁵, empresa brasileira do estado de Goiás, fundada em 1953. A companhia destina seus serviços no processamento de carnes bovina, suína, ovina e de frango e no processamento de couros.

No início de suas atividades a escola funcionava em uma das casas pertencentes à comunidade Vila Miisa e tinha apenas duas funcionárias, que residiam na cidade de Ituiutaba, a senhora Neuza Domingues como professora titular e Eliana Novaes como monitora. Não existia transporte escolar para as professoras terem acesso à escola. Sendo assim, elas deslocavam-se para o local de trabalho em caminhões leiteiros ou em veículos particulares. Devido à precariedade de mão-de-obra, eram elas que preparavam a merenda e cuidavam da higiene do local. A seguir imagem da escola.

²⁵ Com mais de seis décadas de história, a JBS é uma das líderes globais da indústria de alimentos e conta com mais de 230 mil colaboradores no mundo. A companhia, presente em 16 países, com plataformas de produção ou escritórios comerciais, possui um diversificado portfólio de produtos, com dezenas de marcas reconhecidas em todo o mundo. Também atua em setores relacionados com o seu *core business* como couros, biodiesel, colágeno, sabonetes, glicerina e envoltórios para embutidos, bem como possui negócios de gestão de resíduos, embalagens metálicas e transportes, que apoiam a sua operação. Disponível em: <https://jbs.com.br/sobre/> Acesso em: 01 out. 2019.

Figura 05: Fotografia da Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena



Fonte: Geógrafo Lucas Alves (2019), arquivo pessoal.

A Escola Francisco Antônio de Lorena é a escola mais próxima do perímetro urbano do município, ficando a 15 km da cidade. De acordo com o PPP (2017/2018), a criação da escola se deu pelo Decreto Lei nº 119 de 24 de novembro de 1951. A construção do prédio aconteceu depois de ação conjunta da Prefeitura Municipal com o Frigorífico. O estabelecimento cedeu o espaço e a prefeitura ficou encarregada da construção do prédio escolar.

De acordo com os documentos da escola, o PPP (2017/2018), a região onde está localizada a escola, se caracterizava por ser lugar tranquilo, pouco movimentado e bem arborizado. Inicialmente todas as famílias que ali moravam, trabalhavam no frigorífico. O local não possuía comércio, policiamento, postos de saúde e não contavam com os serviços de saneamento básico. A vila continha duas igrejas, uma católica e outra evangélica onde os moradores e funcionários do frigorífico frequentavam. O transporte coletivo era oferecido pelo frigorífico. Pensando nos momentos de lazer e descanso da comunidade foi construído um campo de futebol e uma quadra para atividades esportivas da comunidade local e vizinhança.

Quando a escola foi inaugurada contava apenas com três salas de aula, dois banheiros, secretaria, uma cantina e refeitório. Atendia a demanda nos períodos matutino e vespertino. Na década de 1990 a escola sofreu com o processo de nucleação, recebendo estudantes de outras três escolas, a saber, Escola Municipal Vereador Diogenes de Souza,

Escola Municipal Rui Barbosa e a Escola Municipal São José, aumentando, assim, o número de estudantes. No ano de 1998, a prefeitura buscou parcerias com lojas de materiais de construção no comércio de Ituiutaba e juntamente com o Frigorífico, ampliaram o espaço físico da escola.

Depois da nucleação, foi disponibilizado para os estudantes que moravam mais afastados da Vila Miisa o transporte escolar gratuito, cedido pela prefeitura, através da verba do Governo Federal do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)²⁶. A merenda escolar oferecida era produzida na própria escola. No ano de 2015 a escola passou por reforma na rede elétrica e instalações de forros nos cômodos.

A escola disponibiliza cinco salas de aula, biblioteca, almoxarifado, três banheiros: masculino, feminino e um para uso dos servidores. Uma cantina, refeitório, sala de professores, sala de informática, secretaria, pavilhão e uma horta.

No ano de 2019 a escola funcionava no turno matutino, atendendo a educação básica e uma turma de vespertino com estudantes da educação de jovens e adultos (EJA). No total atendia 43 estudantes, sendo 80% moradores da zona rural e 20% residentes na comunidade Vila Miisa, assistindo trabalhadores e alguns filhos de funcionários do Frigorífico. A escola possui turmas de educação infantil (alfabetização), ensino fundamental nos anos iniciais e uma turma da EJA. Algumas turmas são multiseriadas, por exemplo são salas com estudantes do segundo e terceiro e outra sala com estudantes do quarto e quinto ano do ensino fundamental nos anos iniciais. A escola não é mais beneficiada pelo Programa Mais Educação do Governo Federal²⁷. Segundo a diretora, o corte foi devido ao baixo número de estudantes matriculados e à falta de profissionais com interesse em se deslocarem para o meio rural e trabalharem.

A partir das visitas em campo foi relatado que muitos estudantes abandonam a

²⁶ Os recursos são destinados aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar. Os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados anualmente aos entes federados é baseado no censo escolar do ano anterior X per capita definido e disponibilizado na página do FNDE para consulta. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate> Acesso em: 01 jan. 2019.

²⁷ O Programa Mais Educação, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes. As atividades de educação integral compreendem estratégias para o acompanhamento pedagógico diário da aprendizagem dos estudantes quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza, às ciências humanas, bem como quanto ao desenvolvimento de atividades culturais, da cultura digital, artísticas, esportivas, de lazer e da abertura das escolas aos finais de semana. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/component/content/article/15-principal/56-historico-programa-mais-educacao> Acesso em: 01 out. 2019.

escola quando terminam os anos iniciais do ensino fundamental. Alguns alunos questionam a necessidade da obrigatoriedade de irem para o perímetro urbano continuar os estudos, uma vez que muitos ajudam os pais a trabalharem nas fazendas onde moram. (Nota de campo, 2018). Ressaltou que o transporte é de péssima qualidade, que há falta de sensibilidade com o horário que os estudantes precisam acordar para chegarem tanto na escola onde ela trabalha quanto para aqueles que precisam se deslocar até a cidade para estudarem. (Nota de campo, 2018)

De acordo com o PPP (2017/2018) é objetivo da escola abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Verificamos, durante as duas visitas em 2018 que realizamos, que a Vila Miisa está abandonada. As casas estão deterioradas, não existe praça para lazer, o campo de futebol se transformou em pasto para os animais. Os dois prédios das igrejas estavam abandonados, existiam poucas famílias ainda residindo no local. O prédio onde funciona a escola está em boas condições. Foi relatado que,

o prédio está em boas condições porque os pais dos alunos se prontificaram em ajudar na restauração. Foi um trabalho em conjunto dos pais e professoras da escola. Todos ajudaram de uma maneira, alguns fazendo doações, outros doando o serviço braçal. Se não tivesse esse tipo de ajuda a escola estaria igual às outras casas da vila. (Notas de campo, 2018).

A diretora acrescentou que os pais têm um papel importante para a manutenção da escola, pois sabem que sem os estudos as coisas ficam ainda mais difíceis para quem mora nas fazendas.

Em 2019 o meio rural em que está inserida a escola é marcado principalmente pelas fazendas de criação de gado, caprinos e suínos. O acesso até a escola é todo asfaltado. Apenas uma funcionária mora na vila. Todo o restante do pessoal que trabalha na escola, mora na cidade e utilizam do transporte fornecido pela prefeitura para se deslocarem até o local de trabalho.

A diretora afirmou que tem vínculo com o lugar em que trabalha e nos contou que além de ter morado na Vila Miisa, foi estudante da Escola Francisco Antônio de Lorena. Se diz muito triste com a situação que a comunidade onde ela morou se encontra. E ressaltou que a falta de investimento da Prefeitura e o descaso do Frigorífico com moradores levaram à situação que se encontra a Vila Miisa. Acrescentou que criaram uma

página no *Facebook*, em busca de manter contato com aqueles que por lá viveram. Ela terminou afirmando que sente muito quando está chegando para trabalhar e presencia a situação que se encontra o lugar. (Nota de campo, 2018).

3.1.3 Escola Municipal Quirino de Morais

A escola está situada na zona rural, BR 365, km 783, região do Campo Alegre, conhecida também pelo nome de Materinha. A Escola Municipal Quirino de Morais oferece a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O ensino da escola foi regularizado a partir da portaria de criação e autorização de funcionamento e publicações baseada na Lei Municipal nº1073/41 de 23 de novembro de 1941 e seu funcionamento foi autorizado pela portaria SEE-MG 013/80, de 25 de outubro de 1980. A autorização da Extensão de Série foi publicada no dia 24 de fevereiro de 1995, pela Portaria SEE-MG nº 177/95, passando a denominar-se Escola Municipal Quirino de Morais. A entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Ituiutaba. A seguir figura do prédio.

Figura 06: Fotografia da Escola Municipal Quirino de Morais



Fonte: atividades de campo (2018)

Autor: Marcos Flávio Alves Leite

De acordo com o PPP (2017-2018), a escola foi introduzida a partir de uma pesquisa realizada por pessoas da comunidade escolar, que identificaram uma demanda de crianças sem escola. Em contato com o prefeito, os representantes da comunidade

entregaram uma lista com nomes de crianças da vizinhança rural com idade escolar. A proposta era fundar uma escola. Após essa procura, foi doada, por um fazendeiro, uma pequena quantidade de terra para que se construísse no espaço, um cômodo para facilitar o funcionamento e a execução de aulas. No ano de 1968 a escola foi municipalizada, e a primeira professora oficial foi Edmar Moraes Rosado. Somente no ano de 1975 a escola passou a funcionar em prédio próprio, construído pela Prefeitura.

Segundo o PPP, em meados da década de 1990 aconteceu o projeto de nucleação nas escolas rurais do município. Nesse processo a escola recebeu alunos de oito escolas: Escola Municipal Alberto Torres, Escola Municipal Ari Barroso, Escola Municipal Francisco Alves Vilela, Escola Municipal José Marciano de Moraes, Escola Municipal Joaquim José de Assis, Escola Municipal Augusto Alves Vilela, Escola Municipal Inácio de Souza e Escola Municipal da Silva. Essa mudança interferiu na dinâmica da escola. Naquele momento as salas deixaram de ser multiseriadas, e na data de 27 de fevereiro de 1999 inaugurou-se um novo prédio para a escola a fim de atender a comunidade escolar formada por crianças e jovens de outras localidades.

Durante a observação, constatamos que a infraestrutura da escola é composta por sala da direção, secretaria, biblioteca, sala de supervisão, cozinha, refeitório, depósito para merenda escolar, lavanderia, sala para professores, dois banheiros para estudantes (masculino e feminino), dois banheiros para os professores (masculino e feminino), nove salas de aula, laboratório de informática, um pátio coberto e um terreno adquirido para construção da quadra poliesportiva. Possui uma área verde na entrada da escola utilizada para as aulas de educação física. Conta ainda com uma capela no terreno escolar que pertence à comunidade e um conjunto de salas que a prefeitura disponibiliza para atendimento médico algumas vezes no ano.

De acordo com o PPP em 2019, todos os estudantes eram provenientes da zona rural, tendo acesso à escola assegurado pelo poder público municipal que os transporta em vans. Em conversa com a diretora, ela nos relatou que as famílias da comunidade apresentam particularidades, são filhos e filhas de “granjeiros”²⁸, “meeiros”²⁹, semeadores do campo e trabalhadores da terra, alguns estudantes filhos de pais separados

²⁸ Relativo aos donos de granjas. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/granjeiro/> Acesso em: 01 out. 2019.

²⁹ Agricultor que trabalha em terras que pertencem a outra pessoa. Em geral o **meeiro** ocupa-se de todo o trabalho, e reparte com o dono da terra o resultado da produção. O dono da terra fornece o terreno, a casa e, às vezes, um pequeno lote para o cultivo particular do agricultor e de sua família. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/meeiro/> Acesso em: 01 out. 2019.

e outros criados pelos avós. Muitos desses estudantes reclamam da falta dos pais, alguns dizem nunca terem conhecido a mãe. Nesse sentido, a escola busca identificar essas subjetividades e busca, da melhor maneira possível, atender e acolher qualquer demanda insurgente. Afirmou que muitos estudantes ajudam os pais ou responsáveis em seus ofícios, e que as vezes, a falta de um calendário com olhar específico para o meio rural atrapalha a rotina escolar.

Na organização curricular da escola, o PPP evidencia que o currículo exerce papel importante na orientação do ensino, pois implica intenção e antecede o que deverá acontecer na interação do aprendiz com o seu ambiente. Portanto, não é uma consequência do ensino, é fruto da interação do aluno com o professor e com recursos do ambiente que propiciem a sua aprendizagem.

A diretora acrescentou que passa a ser importantíssimo evidenciar e contextualizar o lugar de vida, buscando uma interdisciplinaridade, ou seja, utilizar-se de maneiras de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, o que permite aos estudantes a compreensão da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, acreditamos que a interdisciplinaridade parte do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo com outros conhecimentos e a contextualização demanda a concretização dos conteúdos curriculares em situações próximas dos estudantes e comunidade escolar.

Sobre as ruralidades, nas observações identificamos que no caminho para a escola existem estabelecimentos que cultivam milho, soja, girassol e gado de corte. A diretora nos relatou que devido à localização ser à beira de uma rodovia existem dois tipos de rural que cercam a escola: um é o rural da cana e o outro é o das pequenas propriedades rurais. Considera que são dois os tipos de estudantes: um que trabalha ajudando os pais e o outro que apenas vive com suas famílias nas propriedades com a lavoura de cana-de-açúcar.

Sobre a participação da comunidade escolar a diretora demonstra uma preocupação. Afirmou que os responsáveis não se interessam muito pelo tipo de educação dos filhos. Os que integram o conselho escolar da escola nem sempre vão às reuniões. Sobre a participação demonstra que a falta de interesse da comunidade escolar em participar do cotidiano escolar é um dos principais agravantes para as melhorias da escola. Segundo ela, a construção da quadra esportiva que os estudantes cobram e que consta no PPP, só não sai do papel por falta de uma cobrança por parte da comunidade.

A quadra esportiva já deveria ter sido construída, a parte destinada à construção

é essa que fica ao lado da escola, antigamente tínhamos um problema com a documentação que não estava regularizada. Porém, a família do doador da terra já regularizou, a verba já foi disponibilizada. O que eu acredito é que falta uma representatividade da comunidade para lutar e que se construa essa quadra. É um espaço deles e que todos vão poder utilizar, até mesmo para comercializarem parte de suas produções em forma de feirinha. (Notas de campo, 2019).

A escola contava em 2019, com um total de 90 estudantes, divididos na pré-escola, ensino fundamental nos anos iniciais e ensino fundamental nos anos finais. A escola atendia 7 estudantes com algum tipo de necessidade especial. Segundo a diretora, a escola, ao longo do ano regular, sofre com o rodízio dos alunos, alegando que muito dessa rotatividade se dá por conta da temporada das lavouras e a não manutenção das famílias nas pequenas propriedades, consequência da nucleação. Demonstra preocupação em relação ao horário de aula, afirmando que muitos dos estudantes da escola precisam madrugar para chegar na escola. Ressaltou que os professores precisam também acordar cedo para se deslocarem para a escola, porém, não precisam madrugar do mesmo modo que os estudantes.

3.1.4 Escola Municipal Bernardo José Franco

Conforme informações retiradas do PPP (2017-2018), a escola está localizada na zona rural na fazenda/comunidade São Lourenço. Atende estudantes da educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais e finais. O funcionamento da escola está abalizado pela (LDBEN), Lei nº 9393/96. Na sequência segue imagem da escola.

Figura 07: Fotografia da Escola Municipal Bernardo José Franco



Fonte: Atividades de campo (2018)

Autor: Marcos Flávio Alves Leite

A escola Bernardo José Franco trabalha com a jornada educativa ampliada para sete horas diárias desde o segundo semestre do ano de 2012, a partir da efetivação do “Programa Mais Educação”. Essa mudança é amparada pelo Decreto nº 6.253/07 que considera “educação básica em tempo integral”³⁰ a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias no período vespertino, para atender os estudantes da região onde está localizada.

De acordo com o PPP, no ano de 1971, fazendeiros da região de São Lourenço procuraram a prefeitura do município de Ituiutaba com o intuito de apresentarem a demanda de crianças em idade escolar na região. Diante dessa demanda reivindicaram a construção de uma escola para atenderem a essas crianças e adolescentes. No dia 19 de abril de 1971 iniciaram-se os trabalhos com 25 estudantes em idade escolar que estudavam da 1ª a 4ª série. As aulas aconteciam de maneira multiseriada na casa da primeira professora contratada, D. Maria Moreira Silva (conhecida por Dona Biluca), moradora da região de São Lourenço.

No ano de 1972, foi inaugurado o prédio da escola onde funciona até os dias de

³⁰ Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm Acesso em: 01 out. 2019.

hoje. A construção foi pensada para oferecer mais conforto à comunidade escolar. A autorização que regulamentou o ensino de 1ª a 4ª série da escola no meio rural foi validada pela portaria SSE nº 013/80 de 25/10/1980, de acordo com a Art. 3, incisos VI da resolução SSE 3533/80 de 10/10/1980 em vista do disposto no Art. 48 de março de 1976 e Art. 1º da resolução 233/77 de 19/05/1977.

No final da década de 1990 a escola passou pelo processo de nucleação com o intuito de disponibilizar melhores condições escolares para os estudantes e as comunidades escolares pertencentes à região. Desse modo, professores e estudantes de seis escolas daquela proximidade tiveram que se mudar. A nucleação agrupou estudantes da Escola Municipal Hilário Rodrigues Chaves, Escola Municipal Aureliano de Freitas Franco, Escola Municipal Presidente Prudente de Moraes, Escola Municipal Joaquim Antônio de Moraes, Escola Municipal Santa Rita e a Escola Joaquim José Domingues.

Essas escolas se juntaram à Escola Municipal Bernardo José Franco, passando, assim, a terem uma comunidade escolar ampliada. Após o processo de nucleação, a escola passou a funcionar, provisoriamente, no posto de saúde, até que fosse realizada uma reforma para que atendesse a nova demanda de estudantes e funcionários. Devido ao novo número de estudantes e funcionários era necessário um prédio com infraestrutura melhor. Porém, essa necessidade de uma infraestrutura maior levou a comunidade escolar a ocupar, o novo prédio, antes mesmo de ser inaugurado, pois o posto de saúde não conseguia atender a demanda.

Em meados de 1997, foi publicada uma autorização de Extensão de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental através da Portaria nº11.255/97 – SSE/MG – 11/09/1997, regularizando o ensino que contemplasse a nova necessidade que a escola precisava. Somente, no ano de 1998 foi inaugurado o novo prédio instalado às margens do Ribeirão São Lourenço.

Após as nossas observações, identificamos que a escola conta com uma diretora, uma especialista de educação, uma secretaria, uma equipe de três professores efetivos e uma professora contratada que atuam do 1º ao 5º anos da educação infantil em salas multiseriadas (educação infantil de 4 a 5 anos), (3º ano) e (4º e 5º), todos com formação em pedagogia e normal superior, uma professora de projetos e reforço de 1º ao 5º ano, um professor de Educação Física contratado para ministrar aulas do pré-escolar até o 9º ano do ensino fundamental formado na área, uma professora contratada de língua estrangeira moderna, para ministrar aulas de Inglês do 6º ao 9º ano com ensino superior em Letras, uma professora contratada para ministrar aulas de matemática do 6º ao 9º ano, formada

em Engenharia Elétrica e quatro professores efetivos para ministrarem as aulas de Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e História, todos habilitados e autorizados na disciplina em que lecionam. A escola conta também com três ajudantes de Serviços Gerais, um inspetor e 4 monitores do Programa Mais Educação.

A infraestrutura da escola está em boas condições. Durante as observações foi possível identificar que os moradores da comunidade cuidam da escola, o que depois foi reforçado pela supervisora que nos atendeu inicialmente. A escola possui oito salas de aulas, biblioteca, sala de direção, sala de professores, secretaria, refeitório, cantina, dispensa, dois banheiros para os estudantes, dois banheiros para os funcionários, depósito, sala de informática, quadra esportiva coberta, área coberta, área verde e área cimentada.

Segundo a supervisora, a escola é um lugar em que a comunidade sempre está presente, os pais dos estudantes e até mesmo os que não possuem filhos sempre ajudam com a manutenção do prédio. Em conversa com a diretora, ela nos relatou que os estudantes da escola são na maioria filhas e filhos de trabalhadores rurais assalariados de nível socioeconômico baixo. São poucos os filhos de proprietários das fazendas de onde vivem.

A partir das visitas em campo foi nos relatado que,

a comunidade escolar da escola Bernardo José Franco ainda resiste ao plantio da cana-de-açúcar e que predominantemente prevalece a pecuária das pequenas propriedades que também produzem lavouras de subsistência. Os moradores são mais velhos, então mesmo as pequenas propriedades empregam famílias que possam tomar conta das roças e das criações. Algumas casas que contratam essas famílias até as mulheres trabalham como faxineiras enquanto os homens fazem o serviço de fora da casa. (Nota de campo, 2018).

Nessa conjuntura, evidenciamos algumas mudanças que transformam o modo de vida das famílias que residem no meio rural. Essas transformações são resultado das novas ruralidades que alteram a relação do homem com o seu lugar. O meio rural passa então a existir possibilitando outras formas de atividades econômicas que diferem ao rural tradicional marcado pelos plantios e a criação de animais.

Em outro momento, a diretora relatou que nasceu e viveu parte da sua vida em fazenda, só que em outra região da zona rural de Ituiutaba, que foi vendida para as indústrias da cana-de-açúcar. Atualmente, seus pais compraram uma propriedade que fica na região onde fica a escola. Também nos relatou que a escola conta com alguns filhos de quem estudou na escola. Em relação aos estudantes, demonstrou preocupação com o cotidiano deles, “nós temos estudantes que acordam por volta de 3 horas da manhã para

chegarem à escola, devido ao transporte fazer mais de uma viagem para buscar os estudantes.”

A relação evidenciada pela diretora a respeito da integração da comunidade com a escola ficou notória durante as observações da escola. Vizinha à escola existe uma igreja, uma sala de posto de saúde e uma venda (comércio local muito comum no meio rural, o mesmo que mercearia), onde foi possível presenciar que os moradores frequentam o lugar, em busca de produtos e mantimentos que faltam em casa e até mesmo como um lugar social, de encontros para conversarem.

3.1.5 Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza

A Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza, está localizada na fazenda Rancharia, região do Córrego do Açude, a 56 km do município de Ituiutaba, porém o caminho via estrada percorrido para a chegada na escola é 72Km. As atividades tiveram início no ano de 1971, em um prédio construído nas terras que um fazendeiro doou para a construção. Primeiramente começou a funcionar com o nome de Escola Municipal Agrícola de Ituiutaba e foi criada pela Lei Municipal nº 1338, de 23/10/70 e autorizada pela Resolução Estadual nº 203, de 06/11/1970 –SEE - MG. A seguir imagem da escola.

Figura 08: Fotografia da Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza



Fonte: Autor desconhecido. Imagem retirada da internet (2019)
Disponível em: <https://www.facebook.com/Escola-Municipal-Archidamiro-Parreira-de-Souza->

278502855670963/ Acesso em: 01 out. 2019.

A partir do ano de 1991, passou a contar com o curso profissionalizante Técnico em Agropecuária (Ensino Médio). Em 1993 foi solicitada a implantação de extensão de 1º a 4º série, isso porque, durante esse período acontecia a nucleação das escolas rurais do município. Esse processo dentre outros objetivos, foi posto em prática para melhorar o atendimento educacional da região, intensificando o atendimento da Secretaria de Educação.

No período da nucleação, a escola Municipal Agrícola de Ituiutaba recebeu estudantes e professores de 4 regiões mais distantes do município: Escola Municipal João da Fonseca Filho, Escola Municipal Antônio Bento Parreira, Escola Municipal Tiradentes, Escola Municipal São Francisco de Assis, Retirinho; Escola Municipal Oldemar Ribeiro Vieira, e a Escola Municipal São José.

Em 1998, a escola passou a ministrar o ensino fundamental e ensino médio regular. A mudança do nome da escola só aconteceu no dia 21 de junho de 2008, por meio da portaria nº 283/2008 e recebeu esse nome em homenagem ao senhor Archidamiro Parreira de Souza, doador das terras para a escola.

A instituição conta com 68 estudantes distribuídos na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ambos trabalhando em regime de salas multisseriadas. Conta com 15 funcionários nos cargos de diretora, secretária, assistente de biblioteca, inspetora, Professores da Educação Básica (PEB1³¹ e PEB2)³². A escola era beneficiária até o ano de 2015 do “Programa Mais Educação”, que atendia 50 estudantes do Ensino fundamental, 1º ao 9º ano.

O prédio da escola possui salas de aulas, sala de diretora, sala de professores, cozinha, biblioteca, banheiros para estudantes com chuveiros e banheiros para funcionários, secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e quadras poliesportiva coberta e descoberta. Durante as observações foi possível identificar muitas salas vazias e um amplo espaço verde onde poderiam ser desenvolvidas atividades como uma horta. Foi relatado que o espaço físico era devido à quantidade de estudantes que frequentavam a escola, porém com o fim do ensino médio e alta rotatividade dos estudantes matriculados ao longo do ano, o número de estudantes reduziu bastante. Em relação à área verde, a diretora comentou que já foram desenvolvidas atividades em

³¹ Professor da Educação Básica I (atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

³² Professor da Educação Básica II (atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

parcerias com a UFU e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). As duas instituições não prorrogaram os projetos devido à distância entre a cidade e a escola.

Recentemente foi realizada uma reforma na infraestrutura da escola, e foi construída uma passarela que dá acesso à quadra esportiva. Também foram feitos reparos na rede elétrica. A diretora relatou que de 2015 aos dias de hoje a escola sobrevive muito mais com o apoio financeiro da comunidade escolar do que da própria prefeitura. Afirmou que “pelo fato da escola estar distante da cidade algumas vezes são esquecidos”.

Os estudantes da escola Archidamiro Parreira de Souza são em sua maioria filhos de trabalhadores rurais, assalariados. A diretora nos relata que as crianças e jovens que frequentam a escola moram em propriedades mais próximas a outros dois municípios: Ipiáçu e Capinópolis.

A grande maioria dos estudantes não entende muito bem a localização geográfica da escola. Por exemplo, toda vez que é feriado municipal em Ituiutaba eles não entendem o porquê de não ter aula. Daí em outras vezes, enquanto os municípios que eles passeiam mais como Ipiáçu e Capinópolis é feriado eles obrigatoriamente têm que vir para a escola. Daí o calendário desses estudantes muitas das vezes é diferente do calendário dos pais. (Nota de campo, 2018).

A diretora afirma que alguns estudantes possuem aparelhos celulares, mas nem todos têm em suas residências acesso à televisão e *internet*. A escola para eles é o lugar de fazerem amizades e conviverem com o outro. Às vezes percebo que a escola é único lugar de lazer que eles têm.

Para a diretora um fator agravante que marca, negativamente, os estudos é a necessidade/responsabilidade que muitos estudantes têm de ajudar na renda familiar, buscando ingresso no mercado de trabalho, sem a conclusão do ensino fundamental e médio.

Os estudantes e professores utilizam vans como meio de transporte para irem à escola. O horário das aulas inicia às 08 horas da manhã, pois devido à distância a van com os professores demora em média 1 hora e 30 minutos, quando a estrada está em boas condições. A diretora ressalta que para os estudantes o horário não altera muito, pois mesmo com as aulas tendo início mais tarde um pouco, as vans fazem 2 e até 3 viagens, o que faz com que as crianças e adolescentes acordem muito cedo.

O relacionamento da escola com a comunidade é bem efetivo segundo o PPP (2017 - 2018). As reuniões do Conselho Escolar, os eventos sociais e reuniões com responsáveis realizados pela escola, contam sempre com a participação de boa parte dos

responsáveis. A comunidade escolar sobrevive da pecuária e lavouras, alguns são trabalhadores rurais assalariados ou diaristas, a região é fortemente marcada por trabalhos em lavouras temporárias, e a diretora confirma que algumas pequenas propriedades que resistem no meio rural são beneficiárias do bolsa família.

Durante as observações identificamos o plantio destinado às lavouras de laranja e cana-de-açúcar. Próximo a escola não foi possível identificar pequenas propriedades rurais.

3.1.6 As escolas investigadas

Registramos um quadro sintetizando alguns aspectos como nome da escola, ano de fundação, ano de nucleação, localização e público atendido das escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba:

Quadro 04: Síntese das Escolas Municipais localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil

Nome	Ano de fundação	Ano de nucleação	Localização	Público atendido
Escola Municipal José da Silva Ramos	1970	1994	Região Córrego da Chácara	Atende a educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Quirino de Morais	1941	1994	Fazenda Campo Alegre (Mateirinha)	Atende Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Bernado José Franco	1971	1994	Região da Fazenda São Lourenço	Atende Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena	1971	1994	Região Norte da Cidade nas margens do Rio Tijuco (Vila Miisa)	Atende a educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza	1970	1994	Fazenda Córrego do Açude.	Atende Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

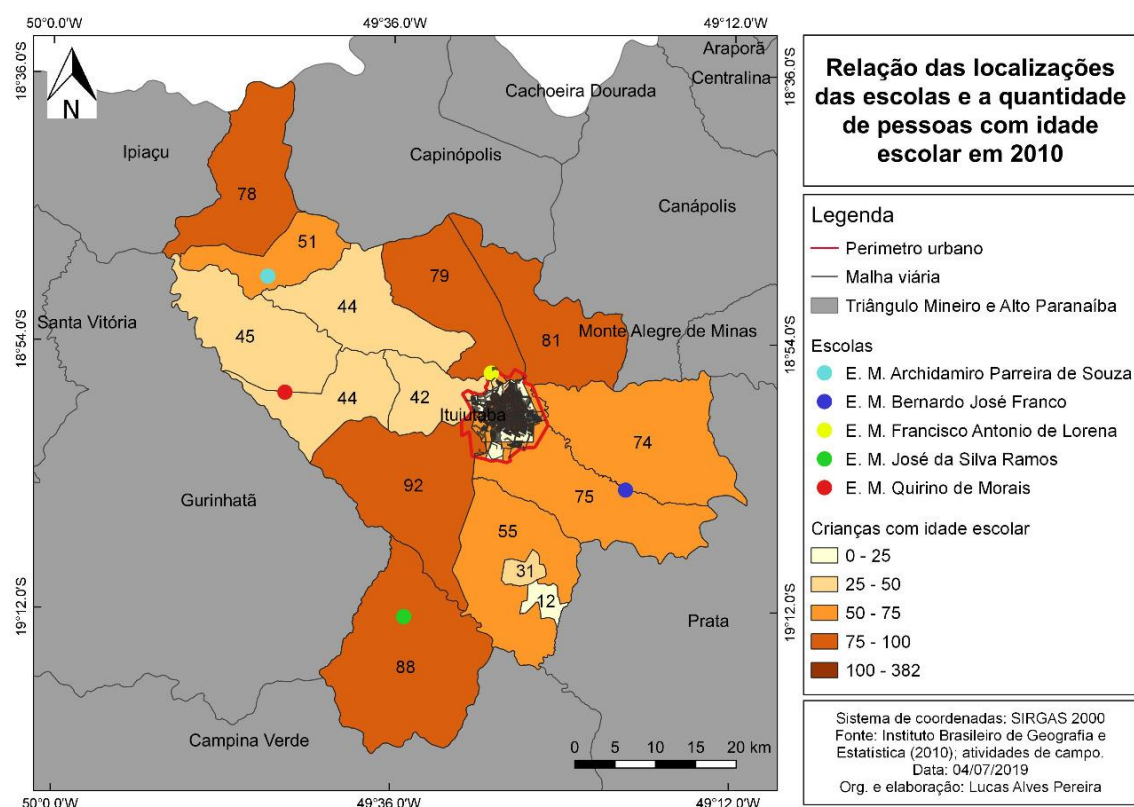
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, 2017 (organizado pelo autor)

Em relação à nucleação das escolas localizadas no meio rural, um dos principais

princípios desse processo era o fechamento das escolas multiseriadas, as quais se caracterizavam por ser escolas com poucos estudantes e sem um ensino que atendesse as necessidades da formação escolar, ou seja, era agrupar através da nucleação um máximo de estudantes, podendo, assim, separar as classes, reunindo os estudantes de acordo com suas idades. O objetivo era buscar um progresso na educação ofertada, melhorando as infraestruturas das escolas, buscando enfatizar as experiências contidas pelos estudantes, valorizando suas identidades culturais. Outro ponto sobre as nucleações que destacamos é o fato que buscavam agrupar as instituições escolares por considerarem uma demanda pequena em relação ao número de estudantes que frequentavam as escolas rurais.

Na sequência apresentamos um mapa com dados extraídos do IBGE 2019, resultado do Censo rural realizado no de 2010³³, que sinaliza as escolas do município com a quantidade de crianças e jovens com idade escolar por região próximas das instituições.

Figura 09: Relação das localizações das escolas e a quantidade de pessoas com idade escolar em 2010



Fonte: IBGE (2019).

Organização: Geógrafo Lucas Alves.

³³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ituiutaba/panorama>. Acesso em: 12 maio 2019.

Levando em consideração o ano dos dados oferecidos pelo IBGE, percebemos que a demanda de estudantes com idade escolar é significativa no meio rural de Ituiutaba. É possível evidenciar que as regiões com o maior número de crianças e adolescentes são aquelas onde as escolas não ofertam os anos finais do ensino fundamental, constatando a necessidade de oferecer uma educação escolar para esses estudantes. Pela leitura do mapa, destacamos uma preocupação com a questão do transporte público destinado aos estudantes, pois foi recorrente nos diálogos com as diretoras as dificuldades em relação ao baixo número de transporte e a qualidade dos veículos. Nesse sentido, o mapa reforça o descaso com a educação ofertada no meio rural do município. Levando em consideração que o Censo Rural é realizado de 10 em 10 anos, ressaltamos que passados os 9 anos o meio rural de Ituiutaba tenha sofrido transformações, porém é inegável que devido a essas transformações esses números se alteram.

Ainda sobre a nucleação, observamos no município de Ituiutaba uma discrepância da ideia inicial da nucleação. Em relação à melhoria dos prédios escolares, observamos que algumas escolas funcionam em prédios que não privilegiam uma educação escolar de qualidade. A escola José da Silva Ramos não possui biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática nem quadra esportiva. As escolas Quirino de Moraes e Francisco Antônio de Lorena não possuem quadra de esporte por questões de escrituras, pois, ambas conseguiram recursos para tal benfeitoria, porém, questões burocráticas e políticas impossibilitam a realização de benfeitorias. Quanto às escolas Bernardo José Franco e Archidamiro Parreira de Souza, estas possuem laboratório de informática, biblioteca e quadra de esporte, estão mais bem estruturadas, mas o número de servidores públicos não é suficiente para o cumprimento de uma educação que valorize as especificidades rurais. Observamos que nenhuma das escolas possui qualquer tipo de acessibilidade.

Em relação a outro ponto sobre a nucleação, em nossas observações identificamos o elevado número de salas multiseriadas. Esse fato pode ser explicado pela alta taxa de evasão dessas famílias, ou pela vida itinerante a que muitos são condicionados a viverem, por consequência da falta de trabalho em determinada região e instabilidade desses trabalhadores.

A situação das escolas localizadas no meio rural revela indícios do “descaso histórico” em relação à população que vive no campo. Além da questão do espaço físico, no momento em que realizávamos a pesquisa na Secretaria de Educação do Município, a funcionária que nos recebeu comentou que considerava mais importante levar os

estudantes para estudar em escolas localizadas no perímetro urbano do que manter as escolas localizadas no meio rural. Inclusive nos mostrou um documento que revelava os custos de cada estudante das escolas rurais e urbanas. Enquanto cada estudante de escolas rurais custava aos cofres do município R\$1.100,00, o do estudante da escola urbana girava em média de R\$300,00.

Além desse descaso, conversando com as diretoras ficou evidente que o currículo das escolas investigadas, bem como os livros didáticos utilizados, é o mesmo usado nas escolas urbanas. Verificamos que os PPPs não registraram propostas considerando as especificidades do campo, sinalizando permanências históricas que marcam a educação escolar no meio rural. A escola Archidamiro foi a única que apresentou documentos evidenciando que trabalhou com projetos pensados para as especificidades do meio rural. A investigação revelou que o paradigma da Educação do Campo não se efetiva nas escolas pesquisadas do município.

Constata-se, a partir das observações realizadas nas escolas juntos aos documentos investigados, que é recorrente o perfil dos sujeitos que estudam nas escolas pesquisadas. São filhas e filhos de trabalhadores granjeiros, meeiros, semeadores do campo e trabalhadores da terra. Em todas as escolas as diretoras reiteram que alguns são estudantes trabalhadores, ajudam os pais ou seus responsáveis em suas práticas de trabalho onde moram. As conversas com as diretoras reafirmam o que os PPPs ressaltam sobre os estudantes serem prejudicados nos casos de transferências ou demissões dos pais ou responsáveis, o que obriga, em alguns casos, a troca de escola durante o ano letivo.

Foi recorrente nas nossas observações a preocupação das diretoras em relação ao transporte escolar, pois afirmaram que as vans que fazem o transporte de estudantes e servidores estavam em más condições de uso. Outra preocupação presente nas falas das professoras é em relação ao horário que os estudantes acordam para irem à escola. Essa inquietação vai para além do transporte, pois, elas consideram que esses estudantes não têm tempo para estudarem em suas casas, devido ao tempo que passam no trajeto de ir e vir da escola para suas casas.

Sendo assim, ao apresentarmos esses cenários dos rurais que contornam as escolas pesquisadas identificamos que é necessário discutirmos políticas públicas de uma educação do campo e no campo e não para o campo. É evidente que a utilização do currículo, calendário e horário urbano nas escolas rurais não valoriza e não legitima a identidade cultural dos povos que vivem no campo. Na busca de uma valorização e reconhecimento dessa cultura rural acreditamos que o professor de História tem em seu

ofício a possibilidade de contribuir para a vida desses estudantes, propiciando um aprendizado que enalteça a cultura rural, promovendo discussões que contribuam para um pensamento crítico que modifique a relação que os estudantes possuem do seu lugar.

Na continuação dessa seção registramos algumas considerações sobre a formação de professores.

3.2 A formação de professores: algumas considerações

Ao apresentarmos anteriormente um olhar sobre o contexto da educação que se efetiva no meio rural do município de Ituiutaba, evidenciamos dificuldades estruturais, organizacionais e de políticas públicas que valorizem as escolas rurais. Porém, acreditamos que esses dilemas não podem justificar a negação de um ensino que privilegie as especificidades dos povos do campo. Compreendemos que a escola tem a responsabilidade social, ética e cultural de intermediar o conhecimento escolar com as práticas sociais de vida dos povos.

Nesse sentido, as professoras e professores que ensinam no meio rural, são responsáveis por interceder no processo de ensino e de aprendizagem. Essa profissão exige que os profissionais estejam preparados para lidarem com os desafios dos espaços escolares. Alguns questionamentos fazem parte do cotidiano da profissão: Quem são os estudantes que frequentam nossas escolas? De que maneira lidamos com eles? Como incluí-los no processo de escolarização e formação? Problematizamos as diferenças, como por exemplo: negros, brancos, católicos, protestantes, migrantes, questões de gêneros e portadores de necessidades especiais? Como entendê-los melhor? Como o processo educativo pode participar dessa construção de maneira a promover a formação cidadã de indivíduos autônomos, sujeitos históricos e conscientes de seu papel na sociedade?

Ao falarmos da educação escolar no contexto brasileiro, rapidamente é possível pontuarmos uma série de dificuldades enfrentadas por professoras e professores nos diversos contextos educacionais, sejam eles na educação básica, ou no ensino superior e nos demais espaços educativos existentes que não se limitam às salas de aula. Podemos destacar a indisciplina, violência, problemas de aprendizagem, falta de participação da família, inclusão e exclusão de alunos portadores de necessidades especiais e assim por diante.

Porém, quando elencamos todas essas dificuldades e desafios acabamos por

colocar em segundo plano aqueles que estão na linha de frente de toda a situação: o professor. São eles os responsáveis por intercederem os conflitos e obstáculos que os ambientes escolares proporcionam. Mas, quem é esse profissional? Qual a sua formação? Qual sua área de atuação? Qual a sua relação pessoal com a escola? Estamos nos restringindo a falar de uma identidade única da profissão?

O filósofo e sociólogo Maurice Tardif (2002) afirma que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p.11).

O ofício do ser professor precisa ser levado em consideração devido a todas essas peculiaridades apresentadas pelo autor. A profissão exige cuidado, carinho, comprometimento, responsabilidade e formação. Mas, principalmente exige que haja políticas públicas que respaldem o desenvolvimento de suas atividades profissionais. A profissão exige uma identidade. Essa identidade não necessariamente será homogênea, pois, as trocas de experiências possibilitam mutações identitárias, favorecendo o enriquecimento pessoal.

Evidenciando que a identidade não é um conceito homogêneo utilizamos a concepção sobre identidade de Hall (2004) ao afirmar que:

A identidade tornou-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada, desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (p.13).

Nesse sentido, é complexo e contraditório não considerar as especificidades que

marcam o ser professor. Pois, o contato com o outro sempre permitirá a troca de saberes e experiências, permitindo, assim, aos professores serem mediadores e maiores incentivadores para que os estudantes assumam o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos as constantes de mudanças tecnológicas que aceleram o processo de transformações sociais e culturais, que de certa maneira afetam as relações de pertencimento das pessoas em seus grupos, comunidades e lugares. Desse modo, falar sobre identidades passa a ser fundamental para discutirmos a formação docente, pois, essas mutações do espaço tempo afetam toda a estrutura do processo educacional.

Docentes e estudantes são partes fundamentais dessas mudanças, ambos não são mais os mesmos. As imagens tradicionais dos estudantes pacíficos e professoras e professores detentores dos saberes não mais se sustentam. São reais, não são vítimas, nem culpados pelas mazelas do sistema educacional. As novas imagens não são estáveis, hegemônicas, definitivas e acabadas. São fluidas, fugazes e, muitas vezes, desestabilizadoras da ordem estabelecida nas instituições escolares.

Nesse sentido, consideramos importante estabelecermos um diálogo entre a questão da identidade do ser professor com o processo do tornar-se professor. Para isso partimos do referencial da obra de Contreras (2002) em que o autor expõe três modelos de formação de professores: o técnico, o prático-reflexivo e o intelectual-crítico. Porém, o autor chama a atenção de que essas concepções supõem formas de entender o trabalho de ensinar, mas que em sua opinião são insuficientes, quando interpretadas de maneira misturada e equivocada.

O professor técnico considera a verdade como algo incontroverso, em que é possível a aplicação de técnicas derivadas das ciências, desconsiderando as situações de experiência de mundo/realidade dos estudantes e utiliza-se de manuais. Ao desconsiderar as individualidades dos estudantes no processo de aprendizagem, apoia-se na aplicação de técnicas. Nesse sentido, quando o resultado é diferente do esperado culpabiliza o próprio estudante, desrespeitando e silenciando as particularidades. Esse profissional se caracteriza por não considerar o espaço escolar como lugar de reflexão e pressupõe que o sistema prepara o professor para ser o profissional esperado. Desse modo, o professor técnico tem sua base na racionalidade técnica fundamentada no positivismo. Fazer ciência é usar uma técnica que já foi tecnicamente evidenciada. A compreensão de ensino para a racionalidade técnica é a ciência aplicada.

O professor reflexivo tem como bases o empirismo Aristotélico e o pragmatismo

de Dewey. Entende por empirismo aquilo que se pode perceber, captar pela experiência, o que vem da experimentação. Assim o papel da razão é o de classificar, separar e organizar os elementos da natureza seguindo critérios. Já no pragmatismo, o que vale do conhecimento é aquilo que é possível utilizar em situações concretas. Entende o homem como um ser pensante, teórico e ativo, e não apenas pensante e teórico. O seu intelecto serve à sua ação, à sua vontade. O conhecimento humano retira o seu sentido e o seu valor desta determinação prática. A teoria precisa caminhar vinculada ao cotidiano, e vice-versa. A filosofia Deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, suas próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes dos educadores. Para Dewey, os professores devem apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. É característica do professor reflexivo o uso da racionalidade prática, ser professor pesquisador, ser professor artista e considerar que a importância da sua profissão está na prática e na experiência.

O professor intelectual crítico tem suas bases epistemológicas fundamentadas na escola de Frankfurt, que se caracteriza na teoria crítica e problematiza as superestruturas e blocos hegemônicos. Analisa a sociedade como um todo, incluindo a esfera pública e a cultura em massa. O professor intelectual crítico se destaca como emancipador do processo de desalienação/libertação, professor que busca uma análise teórica, professor intelectual/pesquisador, professor com reflexão crítica e reflexão orientada que engloba o contexto histórico, político social e institucional no qual se insere.

Desse modo, ao dialogarmos sobre a identidade do professor e as concepções propostas para ensinar de Contreras, evidenciamos que o professor técnico desconsidera todas as problemáticas apresentadas anteriormente. Se nos deparamos inicialmente com uma série de questionamentos os quais evidenciavam inúmeros desafios da formação docente, a concepção desse professor técnico contradiz no sentido de silenciar de vez as especificidades culturais e experiências de vidas dos sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem.

Em contrapartida, as concepções de professores reflexivos e professores intelectuais críticos, dialogam em busca de responder aos questionamentos iniciais. Entendemos que seja necessário pensar a formação docente na concepção desses dois modelos de professores, ainda que o desafio seja buscar a formação de um, “professor crítico-reflexivo”, pois nesse sentido um complementaria o outro dentro das limitações

que cada um desses modelos apresentados.

No tópico a seguir registramos as vozes das professoras colaboradoras de nossa pesquisa, abordando aspectos da vida pessoal e da escolha em ensinar História, a formação inicial e continuada.

3.3 A escolha pela docência na disciplina História, a formação inicial e continuada

Reforçamos que a identidade do ser professor é um processo contínuo e não acabado, não se limita a ter um início meio e fim. Mais do que isso, é um processo que necessita ser inventado e reinventado ao longo de sua formação e nas suas práticas pedagógicas. Compactuamos com Guimarães (2006) quando ressalta que:

As investigações da área demonstram que o processo de formação do professor, constitutivo de tornar-se professor, não se constrói apenas nos cursos frequentados em escolas e universidades, durante determinados períodos da vida. Trata-se de construção cotidiana, uma experiência de lutas, desafios, decepções e vitórias. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e se alimenta de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e se constrói no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá descolado da realidade sociocultural. (p.154).

As professoras colaboradoras narraram aspectos de suas vidas pessoais que, de certa forma, as levaram pela escolha da docência em História. A colaboradora 1, afirmou que a opção pelo Curso de História teve uma relação direta de como ela via e pensava o mundo. Antes de cursar História, iniciou a graduação no Curso de Engenharia, mas logo identificou que não era o que ela pretendia. A docência tinha relação com a infância e se fortaleceu a partir da militância política, vivenciada ao longo do ensino médio. Destacou aspectos de seu processo de escolarização:

Estudei boa parte da minha vida em escola particular, era uma escola particular de elite em que a questão política não se discutia. No período da ditadura militar não se falava nisso, era como se vivêssemos alheios. Eu tinha aulas de Educação Moral e Cívica com professores militares, alguns sargentos outros não me lembro qual eram suas patentes. Tínhamos uma visão assim limitada do mundo político, não só porque eu vivia numa cidade do interior, numa época de censura e tudo, mas também por estudar em uma escola que essas questões não eram abordadas. (Colaboradora 1, 2019).

A professora optou em cursar o magistério e iniciou a docência em uma escola pública. Passou a conviver com diferentes sujeitos o que a levou a um engajamento

político. Investiu em leituras e teve acesso à literatura de esquerda. A partir daí potencializou seu interesse pelo Curso de História. A professora afirmou que,

[...] o curso de História veio marcado pela formação marxista. Marx chegou para mim antes da minha entrada no curso de História, chegou pela militância, eu fazia as leituras em espanhol, toda minha literatura política foi em espanhol, pois não tínhamos acesso a essa literatura em português, pois existia a censura. Então buscava informações nas obras que chegavam e através da música de protesto latino-americana. Quando eu cheguei no curso de História, já com uma vivência política, era uma postura diferente dos meus colegas. Escolhi o curso de História pelo interesse político e não o acadêmico. (Colaboradora 1, 2019).

A escolha pelo Curso de História para a colaboradora 2, se deu por outros motivos. Ressaltou a influência de uma professora nos anos finais do ensino fundamental. A professora que passou a infância no meio rural, mudou-se para a cidade de Ituiutaba e estudou na Escola Municipal Machado de Assis e teve a oportunidade de conhecer uma professora que marcou sua vida e influenciou sua opção profissional. Em sua narrativa destacou:

A minha opção pelo curso de História me faz voltar na minha memória. Quando eu cursava a antiga 7ª série, quando eu estudei na Escola Municipal Machado de Assis eu tive uma professora de História que se chamava Ilta Maria de Oliveira. Ela era a professora! Me lembro tanto das aulas dela! Fui aluna dela na 7ª e 8ª série, que hoje seria o 9º ano do ensino fundamental. Desde aquela época eu já sabia da necessidade de se trabalhar, então eu tinha para mim que eu seria professora de História e fui influenciada por ela. (Colaboradora 2, 2019).

A narrativa da professora nos remete a afirmação de Castanho (2001) ao discutir sobre o professor ideal e inesquecível. Ressalta que as boas lembranças superam a dos maus professores. São descritos os professores que amavam a profissão, sabiam bem a matéria e mobilizavam os alunos.

As narrativas nos permitem afirmar que não nascemos professores e nem nos tornamos professores de repente. O fazer-se professor se configura em diferentes momentos de nossas vidas. Nesse processo a formação inicial é extremamente significativa.

As duas professoras colaboradoras formaram-se no magistério e posteriormente ingressaram no Curso de História na Fundação Educacional de Ituiutaba, atualmente a UEMG. Destacaram a importância da formação inicial no processo de tornar-se professoras. A colaboradora 1 relatou que havia deficiências sobre História do Brasil no período de sua formação inicial. A colaboradora 2 ressaltou as contribuições do Estágio,

os momentos de observações foram fundamentais para sua formação. Registraram que, ao longo da formação inicial, nada foi abordado sobre as especificidades de ensinar História em escolas no meio rural.

No processo de ser e formar-se professoras, a formação contínua se torna fundamental. Em diferentes períodos da história da educação brasileira, é possível identificar três diferentes modelos de formação continuada: o clássico, o prático-reflexivo e o emancipatório-político. A perspectiva clássica é marcada pela polarização entre teoria e prática. As atividades são preparadas na academia e depois vivenciadas pelos professores. O professor é tido como coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem, pois as atividades são elaboradas por um especialista para serem aplicadas pelo professor. O modelo prático-reflexivo defende o modelo de autoformação na prática cotidiana. A prática tende a determinar quais teorias devem ser observadas pelo docente. O modelo emancipatório-político defende que só por meio do conhecimento do mundo, o professor pode observar suas ações práticas de forma crítica e relacioná-las com as teorias educacionais.

Para Imbérnon (2010) a formação continuada pode ser definida como toda forma de intervenção que provoca mudanças na informação e no conhecimento dos professores. Buscamos ouvir das professoras colaboradoras as ações realizadas que se configuram como formação continuada. A colaboradora 1 terminou sua graduação no ano de 1986, em seguida começou o mestrado em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro, porém a sua mãe adoeceu e ela retornou para Ituiutaba e não concluiu o mestrado. Anos depois fez uma especialização em História do Brasil na PUC Belo Horizonte, curso que, segundo a professora, abriu um leque de possibilidades. Em relação à formação continuada em serviço a professora relatou:

Em relação à formação continuada, eu acho que nos últimos anos, precisamente de uns 10 anos para cá, existe um enfoque muito grande nas disciplinas de Português e Matemática em função das avaliações externas. Essas avaliações que começaram fora do Brasil e que a gente percebe que o que realmente existiu foi pensando na disponibilização de mais dinheiro para essas áreas do que pensar na melhoria da qualidade da educação como um todo. Eu vejo assim, o núcleo de formação de professores, o Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP), oferece cursos o tempo todo, mas eu não consigo participar dos cursos lá. Além de serem poucos os cursos que atendem a minha área, quando esses cursos aparecem são ofertados em horários que eu não tenho como fazer, pois eu não trabalho em apenas um turno, já faz mais de 10 anos que trabalho também com História e Geografia no ensino fundamental anos iniciais de 2º a 5º ano na cidade. Desse modo, o tempo que eu disponho para fazer esses cursos no CEMAP acaba ficando limitado. Então eu considero que existem sim alguns

cursos de formação continuada, porém para a área de História eu acho que não. (Colaboradora 1, 2019).

Por meio da narrativa da colaboradora 1 podemos identificar a precarização do trabalho do professor, pois a professora atua em duas disciplinas, na escola pública e na rede particular, o que a impede de participar ativamente da formação continuada. O cotidiano da professora é marcado por uma elevada carga horária de trabalho. Além disso, temos que considerar o tempo gasto para planejamento de aulas, correções de atividades e trabalhos burocráticos como por exemplo os diários de classe.

A colaboradora 2, graduada em História em 1984, fez uma complementação em Pedagogia e, segundo ela, recentemente fez um Curso de pós-graduação *lato senso* em História Geral. Sobre a formação em serviço relatou:

Temos pela prefeitura, módulos, seminários e também o CEMAP. Estou sempre participando. No ano passado fiz três cursos. Teve um de formação étnico racial com professores excelentes. Ainda não fiz nenhum esse ano porque os meus horários não me permitem. Particpei de um outro curso direcionado para a Arte, que nos preparava para um trabalho interdisciplinar e participei de um outro curso sobre empreendedorismo, que é um projeto da secretaria municipal financiado pelo SEBRAE. Eu sempre procuro fazer um curso por ano. Esse ano estou fazendo um curso sobre como utilizar as tecnologias dentro das salas de aulas. (Colaboradora 2, 2009).

Ao discutirmos a formação docente é necessário argumentar sobre a formação inicial e a formação continuada, porém, é imprescindível que se discutam estratégias para que o professor esteja sempre em formação. É preciso cobrar dos nossos representantes no governo políticas públicas capazes de assegurar que os professores e professoras tenham suportes e condições de exercer a profissão podendo dedicar-se na busca de melhorias significativas para as práticas pedagógicas, possibilitando aos estudantes reflexões e críticas a partir de uma educação que aborde temáticas que não silenciem suas vozes nem suas experiências vividas.

Na próxima seção nos deteremos em refletir sobre as práticas das professoras, ou seja, sua experiência de ensinar História em escolas localizadas no meio rural.

SEÇÃO IV

DIMENSÕES DO ENSINAR HISTÓRIA E SUAS MATERIALIDADES

Amar e mudar as coisas me interessa mais

Antônio Carlos Belchior

Iniciamos esta seção destacando um verso de uma canção do álbum “Alucinação” de Belchior. A canção tem o nome do próprio álbum, e nossa escolha se deve ao fato do compositor abordar na letra questões que eram consideradas preocupantes e absurdas durante a ditadura militar, momento em que lançava o disco. Belchior, ao longo da canção, descreve preconceitos que assombravam o país; eram indivíduos que estavam fora dos grupos identitários reconhecidos e respeitados. Pessoas negras mulheres, a comunidade gay, prostitutas, os sem-teto e trabalhadores nas fábricas. Medeiros (2017), redige em poucas palavras sobre a canção de Belchior,

Sua leitura dessa legião de deserdados era única, porque ele estava entre os *outsiders*, ele tinha sido espezinhado e cuspidado pela máquina fonográfica, pelo sistema de *show business*, e sempre soube de que lado deveria estar e como deveria se portar. (p. 85).

Na escrita desta seção, recorremos ao verso epígrafe, pois ao abordarmos o ensinar e o saberes das professoras que ensinam história, reconhecemos que esse ofício exige muito dessas educadoras, amar e mudar as coisas. Ensinar História exige um posicionamento político, um olhar crítico sobre o presente e o passado, para assim, pensarmos em futuros possíveis.

Concordamos com Guimarães (2012) ao defender a afirmação de que a história pode ser uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Segundo a autora, a história tem o papel central na formação da consciência histórica dos homens possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individuais e coletivas. Ressalta que é necessário ter consciência de que o debate sobre os significados de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais.

A partir dessas considerações, questionamos: como as professoras de História, colaboradoras de nossa pesquisa, ensinam História? Como o ensino de História se materializa nas escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba? Assim, nesta seção, tivemos como objetivo registrar as dimensões de ensinar História em escolas localizadas no meio rural e suas materialidades.

A seção está organizada em três tópicos. No primeiro, registramos um movimento histórico do ensino de História. No segundo o ensinar e os saberes que professores e professoras devem possuir para ensinar nas escolas localizadas no meio rural. No último

tópico tratamos sobre a materialização do ensino de História das professoras que atuam nas escolas, campo de pesquisa.

4.1 Histórias do ensino de História

De acordo com Bittencourt (2004) o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com sua introdução no currículo escolar. Pós-independência do Brasil, a preocupação era criar uma “genealogia da nação”. Para tanto, elaborou-se uma “história nacional”, baseada em uma matriz europeia. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 1930 e 1940, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Como área escolar obrigatória, o ensino de História surgiu com a criação do Colégio Pedro II em 1837, inspirado no modelo francês. O objetivo era a formação de cidadãos proprietários e escravistas.

No início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. Deveriam inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que o país pudesse chegar ao progresso, modernizando-se consoante com o modelo dos países europeus.

Dessa forma, o conceito de cidadania, criado com o auxílio do ensino de História, serviria para colocar cada indivíduo no seu lugar, ou seja, caberia ao político cuidar da política, e ao trabalhador restava votar e trabalhar dentro da ordem institucional. Segundo Bittencourt (2004), em relação à História do Brasil, os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa – a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos – e, na sequência, era introduzida a história do Brasil, abordando temas como as capitânicas hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os “grandes eventos” levados a efeito pelos “grandes homens”. Esse ensino não situava os homens comuns como sujeitos da história.

Podemos perceber que o ensino de História se baseava na concepção de uma identidade centrada, fixa, unificada. Uma identidade de pertença, formando um bloco. Cristalizada. Esse tipo de identidade assinala-se em frases como: “sou brasileiro”.

Desconsidera as subjetividades, as singularidades e as diferenças em ser brasileiro. Sufoca as outras identidades em nome da “ordem”.

Na continuação de um histórico sobre o ensino de História, Bittencourt (2004) ressalta que no final do século XIX, com a Proclamação da República, passou a ser função da escola denunciar os atrasos impostos pela monarquia, inspirados nas ideias positivistas. A educação escolar deveria regenerar os indivíduos e a própria nação, e, dessa forma, colocaria o país na rota do progresso e da civilização. Sendo assim, o ensino de História passou a ocupar, no currículo, um duplo papel: civilizatório e patriótico. Deveria modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja finalidade era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista, e eurocêntrica da história. Seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo de lutas, de feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos.

No início do século XX, apesar das sucessivas reformas dos governos republicanos, pouco foi feito para alterar a escola pública. Consolidava-se a ideia de tempo único, contínuo, homogêneo e irreversível. O ensino de História permanecia como instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação.

Com o movimento escolanovista no Brasil, destacaram-se propostas de abordagem diferenciada, porém, de acordo com Bittencourt (2004), nas salas de aula, permaneciam as práticas que exigiam dos alunos as lições de “cor”, com datas e nomes de personagens considerados os mais significativos da história.

No contexto da democratização do Brasil, pós-Segunda Guerra Mundial, o ensino de História tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A proposta era de um ensino revestido de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais.

Nos anos de 1950 e 1960, sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, o ensino de História voltou-se para as temáticas econômicas. Enfatizou-se o estudo dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo (cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização). A ordenação linear e sucessiva indicava que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização. Ficava subentendido que o urbano era o sinônimo de progresso e o rural era o atraso.

O período que se estendeu da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos de 1970 caracterizou-se por momentos significativos na implementação dos Estudos Sociais. Sob influência norte-americana e de uma difusa concepção tecnocrática, no contexto da Guerra Fria, desvalorizaram-se as áreas de Humanas em favor de um ensino técnico, para formação da mão-de-obra da indústria crescente. Segundo Guimarães (2012), o ensino de História voltou-se para a formação cívica e o ajustamento dos jovens de acordo com os objetivos do Estado moldados pela doutrina da segurança nacional e de desenvolvimento econômico. De acordo com a autora, a história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, eurocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional, numa sequência cronológica causal. A história geral seguia o “quadripartite francês”. As noções de História do Brasil privilegiavam os mitos nacionais.

Nesse sentido, Bittencourt (2004) afirma que continuava sendo o Estado, responsável pela transformação da natureza, pelos avanços tecnológicos e pelo bem-estar da população. Prevalencia a origem e a repetição de um modelo cultural e de vida obrigatório.

O caminho da democratização dos anos de 1980 foi caracterizado por uma série de transformações. Segundo Guimarães (2012) houve uma revisão e ampliação historiográfica. Para a autora os anos de 1980 foram tempos de “repensar”. Nesse contexto, o processo de migração se tornou intenso, tanto do meio rural para as cidades como também entre os estados. O espaço escolar tornou-se cada vez mais multicultural. As tecnologias de comunicação, principalmente o rádio e a televisão, expandiram-se consideravelmente. Essa nova realidade não poderia ser ignorada pela escola. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. As propostas curriculares passaram a ser influenciadas também pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Temas ligados à história social, cultural e do cotidiano passaram a ser debatidos.

O debate gerou a reavaliação do ensino de História ilustrada pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem pelos quais os alunos passaram a ser considerados sujeitos de saberes, participantes ativos do processo de conhecimento. Os métodos tradicionais de ensino, como memorização e reprodução, passaram a ser questionados.

Concordamos com Guimarães (2012) ao defender a importância de a história ensinada abordar as múltiplas experiências vividas por diferentes sujeitos históricos em diferentes tempos e espaços. Romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter

teleológico. Ter como ponto de partida os problemas da realidade social vivida. De acordo com a autora, essa proposta, que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula.

Ao registrar esse olhar sobre a história do ensino de História, tivemos como intuito destacar uma fundamentação teórica que nos permita estabelecer um diálogo com os fazeres e saberes das professoras colaboradoras desta investigação.

4.2 O processo de ensinar História: reflexões sobre os saberes docentes

As escolas localizadas no meio rural, necessitam contemplar a demanda cultural da comunidade onde ela está inserida. Desse modo, ensinar nas escolas rurais é mais do que uma alternativa, é a oportunidade transformadora que possibilita crianças, jovens e adultos a compreenderem o real valor de suas práticas sociais, trabalhos, relação com o meio ambiente e identidade com o espaço onde moram. Porém, as dificuldades são inúmeras. A falta de políticas públicas, voltadas para uma escolarização pensada a partir da proposta de uma educação do campo, dificulta as equipes pedagógicas das escolas desenvolverem atividades práticas que contemplem as ruralidades que marcam a vida dos estudantes.

A colaboradora 1 afirma,

Em relação ao tempo que me organizo para pensar sobre as aulas que eu vou dar para os estudantes no meio rural, considero que não tenho me exigido a pensar nas especificidades dos alunos, e isso tem um porquê. Nós não temos uma educação rural, nós não temos uma escola rural, o que se tem é uma escola localizada no meio rural, você tem o mesmo currículo e o que eu acho mais grave, você tem o mesmo calendário escolar. (Colaboradora 1, 2019).

Essa afirmação é preocupante, pois, por mais que não se efetive uma educação do campo, conforme já discutido anteriormente, as professoras e professores que atuam no meio rural precisam estar dispostos a ensinarem e aprenderem durante suas práticas. Reforçamos que a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas é importante para o desenvolvimento das atividades enquanto educadores. Ensinar é obrigação e ao mesmo tempo um direito.

Ensinar passa então a ter vários significados, principalmente com o compromisso que se assume com os estudantes, no sentido de enaltecer a questão de identidade com o

seu lugar. Dentro desse compromisso, destacamos algumas características fundamentais necessárias ao educador apresentadas por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia”. Ensinar exige rigorosidade; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige consciência do inacabamento; ensinar exige respeito à autonomia do ser educando; ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; ensinar exige comprometimento; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige saber escutar; ensinar exige disponibilidade para diálogo e; ensinar exige querer bem aos educandos.

Nesse sentido, destacamos essas características por concordarmos que os professores que trabalham no meio rural são sujeitos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, no qual o processo de formação desses professores e professoras seja incessante e associado às suas práticas e experiências com a comunidade escolar rural. Freire (1996), afirma que,

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.23).

O conceito de ensinar defendido por Paulo Freire fundamenta os princípios pedagógicos da proposta de uma educação do campo: articular a escola no campo com um projeto de emancipação humana; valorizar os diferentes conhecimentos oriundos da diversidade de sujeitos no processo educacional; valorizar os diferentes espaços e tempos de treinamento das disciplinas de aprendizagem, uma vez que a educação do campo ocorre tanto nos espaços escolares quanto fora deles; vincular a escola à realidade dos sujeitos; ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; desenvolver autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema educacional nacional.

É importante ressaltarmos que a escola, então, passa a ser mais que um espaço de ensino, se transformando em espaço de aprendizagem, reflexões, trocas de experiências, conhecimento e reconhecimentos. Desse modo, reconhecemos que a escola, a comunidade, os estudantes, a equipe pedagógica e os professores são detentores de saberes. Esses saberes podem ser individuais ou coletivos, obtidos das mais diversas

maneiras, são experiências de vida, culturais, tradições e acontecer no convívio com o outro. Então, através desses saberes a educação tem a responsabilidade de proporcionar o processo de ensinar e aprender, transformando esse procedimento em uma via de mão dupla, em que professores e estudantes ensinam e aprendem. Freire (1996) destaca,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (p. 22).

Nesse sentido, consideramos que a sala de aula é um espaço de reprodução e produção de conhecimentos. Nesse processo, ao ensinar História, de forma crítica, é preciso estar atento a algumas questões. Bezerra (2012) ressalta alguns cuidados especiais: envolver os estudantes com o objeto de estudo que está sendo trabalhado; envolver o aluno na problematização dos temas; partir da realidade do aluno e desenvolver uma narrativa histórica envolvente, que faça relação com a vida prática. Araújo (2014) ressalta a necessidade de romper com uma organização cronológica linear que reforça uma monocultura e buscar, na narrativa histórica, abordar outras histórias possíveis, reinventar nossas experiências.

As professoras e professores, ao aceitarem o desafio de ensinar História nas escolas rurais, assumem o compromisso de realizarem em suas práticas, atividades que contribuam na vida dos estudantes de forma que, em primeiro lugar valorizem o lugar onde residem. Valorizar é compreender o espaço como multicultural, marcado por ruralidades diferentes. Ao defendermos uma educação multicultural nos aliamos a McLaren (2000) ao afirmar que a educação multicultural, da perspectiva da pedagogia crítica, não é concebida como um conjunto de práticas de ensino em sala de aula, mas como uma disposição e um compromisso politicamente informados, com os outros marginalizados a serviço da justiça e da liberdade.

Sobre o desafio de saber ensinar para os estudantes do meio rural, a colaboradora 2 destaca,

Nós professores precisamos ter essa consciência que temos um papel importante perante a aprendizagem dos estudantes, mas não nos esquecermos que os protagonistas são os estudantes. Nós precisamos nos colocarmos no lugar dele e pensarmos: o que eu gostaria de aprender no lugar deles? O professor não pode se colocar acima dos estudantes, não adianta achar que o fato de ser graduado, ter feito uma pós, ter viajado para o exterior o coloque acima dos estudantes. Nós que trabalhamos no meio rural se chegarmos aqui desse jeito, seremos um pássaro sem ninho. (Colaboradora 2, 2019).

A narrativa da colaboradora 2 nos permite relacionar com a afirmação de Seffner (2000) ao defender que o conhecimento histórico escolar se constitui de conhecimentos históricos, dos problemas contemporâneos e das concepções e interesses dos estudantes. Tais elementos devem ser considerados de forma equitativa. Cabe ao professor mobilizar os alunos e alunas no processo de ensino e de aprendizagem.

Ensinar no meio rural é, portanto, um desafio ainda maior. Planejar, organizar e refletir fazem parte da metodologia de sistematização dos saberes que são necessários e fundamentais para o educador ensinar. Fundamentados nos estudos de Gauthier (2013) na obra “Por uma Teoria da Pedagogia”, consideramos que o ser professor não é um ofício sem saberes, pois, a relação teoria e prática faz parte de todo o processo do se tornar professor.

Acreditamos que não seja possível desassociar todo o processo de formação inicial e continuada do educador das suas práticas cotidianas. Desse modo, concordamos com Gauthier (2013), sobre a profissão, ou seja, não é um ofício sem saberes. O ser professor é além da ideia preconcebida de que para ser professor bastava conhecer o conteúdo, bastava ter talento, bastava ter bom senso, bastava seguir a intuição, bastava ter experiência e bastava ter cultura. Gauthier (2013) ainda afirma que,

Ora, a tendência inversa também existe, ou seja, a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade. Se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino. (p.25).

Portando, pensar a prática do ofício sem os saberes ou os saberes sem o ofício, seria desconsiderar o processo de ensino e aprendizagem, colocando os professores como transmissores de conteúdo, impossibilitando que os estudantes fizessem parte do processo educacional, evidenciando o protagonismo apenas dos educadores sem a responsabilidade e compromisso com uma educação que contemple as especificidades demandadas.

Concordamos com Gauthier (2013), sobre pensar um reservatório de saberes que são necessários para compreender a profissionalização da profissão. Os saberes das disciplinas (a matéria); os saberes curriculares (o programa); os saberes das ciências da educação; os saberes da tradição pedagógica (o uso); os saberes experienciais (a jurisprudência particular e; os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos

do ensino ou a jurisprudência pública validada. Consideramos que todos esses saberes são indispensáveis para o exercício da docência.

Estes saberes apresentados pelo pesquisador não podem ser ignorados, mas também não podem ser compreendidos como “caixinhas”, ou seja, não é possível falarmos de saberes pensando cada um em categoria individual. Eles fazem parte de um processo que se inicia na formação inicial e perpetua ao longo da formação continuada. Ocorre de forma espiral, não existe um começo ou fim, são ciclos que se repetem e ressignificam o ofício. Concordamos com Tardif (2002), que assim define os saberes docentes:

- a) Saberes da Formação Profissional: Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).
- b) Saberes Disciplinares: São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.
- c) Saberes Curriculares: Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
- d) Saberes experienciais: Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p.36).

Desse modo, compreendemos que os professores e professoras devem conhecer o conteúdo que ensinarão, as leis que regulamentam a educação, possuir conhecimento interdisciplinar com as outras ciências e desenvolver suas práticas educativas baseados nas suas experiências e na vida cotidiana dos estudantes.

Em relação às suas práticas com os seus saberes profissionais as colaboradoras, nos relataram que:

Eu procuro me organizar para trabalhar selecionando o conteúdo da base curricular, pois eu tenho que dar conta do mínimo. Cuidadosamente busco selecionar os conteúdos a fim de contemplar a integração das turmas dos 6º e 7º anos e 8º e 9º, trabalhando paralelamente os assuntos. Veja lá, eu estou no 6º ano trabalhando com a origem do homem, abordando temas como neolítico o paleolítico, já no 7º ano estou com o conteúdo sobre o feudalismo. Então preciso criar um eixo comum, como estou desenvolvendo a narrativa em sala de aula, eu preciso partir lá do neolítico que é esse homem que começa a desenvolver as tecnologias do fogo, da passagem para agricultura, e como que lá no feudalismo a mesma questão da desnutrição, da falta de alimento que não atende a essa mesma população começa também a mudar o uso da tecnologia

que começa ali. Nesse sentido, preciso ir associando para dar uma aula expositiva. Os separo em grupos e enquanto eles vão trabalhando nos grupos eu vou orientando e tirando dúvidas. Se não for assim eu não consigo trabalhar os conteúdos que estão nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC). (Colaboradora 1, 2019).

Uma das maiores dificuldades que eu encontro ao preparar minhas aulas de História, é que nos documentos e no currículo, ambos parecem dar conta de tudo. Você pega os conteúdos que estão no livro didático e ele parece ótimo, ou seja, vai fazer com que os estudantes tenham uma visão e senso crítico do mundo. Mas, não é bem assim. O mundo que está lá no livro não é o mundo do estudante do meio rural. Às vezes os estudantes chegam no 8º ano sem saber ler e escrever, e lá no livro didático não tem uma receita de como lidar com esse tipo de situação. Qual o papel do professor? Fingir que não vi e tocar a aula para frente sem ensinar eles a lerem e escreverem? Infelizmente desconsidera tudo que esses estudantes do meio rural pertencem, nega a cultura deles, apresentam uma visão que a cidade é melhor. E os alunos indagam, se eu estivesse na cidade eu saberia a ler e a escrever?! (Colaboradora 2, 2019).

É possível identificar nas falas das colaboradoras a pluralidade de saberes das professoras, um amálgama proveniente da formação profissional, os saberes das disciplinas, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p.36). Percebemos que a colaboradora 1 demonstra conhecimento dos conteúdos e do currículo e através das experiências de suas práticas organiza a dinâmica de suas atividades com suas turmas que são multiseriadas. O “multiseriamento”, é um fato recorrente nas escolas localizadas no meio rural brasileiro. São classes onde estudantes de diferentes níveis de escolaridades são ensinados por um mesmo educador. Na maioria dos casos, isso ocorre devido à falta de investimentos nas escolas rurais e baixo número de estudantes. A narrativa da professora revela que mesmo diante das dificuldades, ela tem autonomia diante das demandas do estado, da sociedade e dos meios de comunicação. Assim, questiona, critica, subverte os saberes e as práticas escolares. Aproxima da afirmação de Silva e Guimarães (2007) de que entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores).

Na fala da colaboradora 2, identificamos os seus saberes quando a professora se refere aos conteúdos propostos pelos documentos e pelo próprio livro didático utilizado pela escola. Ao fazer a crítica da relação dos conteúdos propostos pelos documentos com a realidade vivida pelos estudantes, a professora demonstra saberes de sua experiência, e sua preocupação de ensinar buscando dar sentido à vida dos seus alunos e alunas os conteúdos que são propostos.

Percebemos que o processo de ensinar e aprender se desenvolve diariamente, não podendo se limitar apenas à formação inicial. O ser professor(a) de escolas localizadas

no meio rural é a oportunidade de contribuir na vida das crianças, jovens e adultos. É lugar de troca, conhecimento, identidades, ruralidades, aprendizados, ensinamentos e de valorização cultural.

Desse modo, na continuidade dessa seção abordamos sobre como se materializa o ensino de História nas escolas rurais do município de História, estabelecendo um diálogo com as colaboradoras e as notas de campo realizadas nesta pesquisa.

4.3 A materialização do ensino de História no meio rural: um diálogo com as professoras

Concordamos que por meio da educação escolar podemos contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos estudantes que residem no meio rural. Conforme já abordamos anteriormente, a educação que se efetiva no meio rural do município de Ituiutaba-MG, é uma educação rural, marcada por ser um arremedo da educação urbana.

Porém, acreditamos que o fato de a educação efetivada não contemplar as diretrizes da educação do campo, não signifique que não há possibilidades de se pensar, planejar e praticar atividades teóricas e práticas que contemplem uma educação para os que residem naquele lugar. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p.23).

Nesse sentido, acreditamos que professoras e professores possam fazer a diferença diante dessa demanda. Nós, enquanto professores e professoras de história, podemos, através de nossas práticas, possibilitar um ensino que vise enriquecer a vida dos estudantes rurais.

A fim de darmos conta dessa proposta, concordamos com Silva e Guimarães (2007), ao afirmar que:

A formação inicial do professor de história, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio de currículos educacionais. Esse percurso formativo, de ensino e aprendizagem, desenvolve-se por meio de diferentes agentes e em diferentes espaços educativos, tais como: a educação escolar, as oficinas, o teatro, as organizações e lutas políticas e culturais, as igrejas, os museus, as bibliotecas, os meios de comunicação de massa, as experiências cotidianas, os cursos superiores, as experiências de pesquisa etc. (p. 25).

Ressaltamos que, conforme abordamos anteriormente, o ensinar e os saberes do educador, se tornam essenciais nesse movimento de possibilitar o acesso ao conhecimento e valorização do lugar. Portanto, os professores e professoras de história, necessitam ser criativos, conhecerem os conteúdos e estarem dispostos para mediar discussões proporcionando aos estudantes reflexões críticas. Nesse sentido, compactuamos com os questionamentos de Silva e Guimarães (2007), quando ressaltam que:

O que fazem os historiadores quando ensinam história? Como trazem de volta o passado? Quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhem para fazer as mediações entre o passado e o presente vivido por nós? De qual passado tratamos quando ensinamos história às crianças e aos jovens brasileiros? (p. 43).

Concordamos que esses questionamentos são imprescindíveis ao tratarmos de professoras e professores que trabalham com o ensino de história. A história de vida, formação inicial e contínua, os saberes experienciais de vida e da prática do ofício são fio condutor para o planejamento das atividades. Desse modo, consideramos importante iterar outra vez as nossas colaboradoras, a fim de conhecer um pouco a história de vida delas, que pode refletir sobre as suas práticas.

A professora colaboradora 1 nasceu na cidade de Ituiutaba-MG e nunca residiu no perímetro rural. Foi voluntária como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e começou a lecionar na UEMG, sem ter a experiência no ensino fundamental ou médio. Optou por trabalhar em escolas localizadas no meio rural por saber que teria uma quantidade menor de alunos, pois estava iniciando a carreira docente e não tinha nenhuma experiência. Iniciou na Escola Municipal Bernardo Cupertino, pois conhecia a diretora da Escola que havia conhecido no tempo de magistério. Sobre dar aulas em escolas localizadas no meio rural a colaboradora nos relatou:

Eu fiquei muito tempo trabalhando só na universidade, e não me passava pela cabeça ir trabalhar no ensino fundamental. Porém, na universidade trabalhando com os estudantes uma disciplina que não me recordo o nome, discutia com eles as possibilidades de se trabalhar de maneiras diferentes a História nas salas de aulas. Alguns alunos me desafiaram, eles questionavam o fato da minha falta de experiência no ensino básico, alegando que era fácil eu falar e propor atividades porque eu dava aula na universidade e não conhecia a realidade das salas de aulas. Eles afirmavam que se eu fosse para a sala de aula da educação fundamental eu não conseguiria realizar as atividades que eu propunha na universidade. Naquele momento eu não compreendia o porquê que eles iam para faculdade e faziam o curso superior, mas não conseguiam desenvolver uma prática, levar uma mudança no ensino de História. Existia um abismo muito grande da universidade e aquilo que era ensinado na sala de aula, as práticas estavam presas ao livro didático. O que eu propunha era uma proposta

aos estudantes era levar aquilo mais atualizado na prática referente ao ensino de História, só que infelizmente isso não se refletia na prática no ensino fundamental. (Colaboradora 1, 2019).

A professora colaboradora 2 natural de São Gotardo-MG, foi moradora da perímetro rural do município de Ituiutaba, desde os dois anos de idade até completar 14 anos, quando seus pais, trabalhadores rurais, ficaram desempregados e não tinham onde trabalhar e morar, mudaram para o perímetro urbano. Iniciou a docência em História na Escola Municipal Archidamiro a partir do momento que foi aprovada em um concurso público no ano de 2002. É professora aposentada de um cargo no estado, onde paralelamente trabalhou como técnica de enfermagem. Atualmente trabalha na Escola Estadual Archidamiro Parreira de Souza, onde leciona para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Ainda sobre a sua experiência de vida, ela nos relatou:

Durante muito tempo trabalhei no hospital ao mesmo tempo que trabalhava nas escolas. Essa experiência dupla foi fundamental na minha profissão, pois essa vivência de hospital contribuiu para que eu pudesse humanizar a escola e os alunos. (Colaboradora 2, 2019).

As histórias de vida das professoras são marcadas por diferenças, desde a infância até mesmo a formação e, conseqüentemente, o início de exercer a profissão. Porém, isso não significa que uma teve melhor formação ou que encontrou mais facilidades diante do desafio de ensinar e aprender a disciplina história. Um dos principais desafios da profissão é formar os estudantes em cidadãos, preparando-os para a vida com uma formação da consciência histórica. Esse desafio é o que provoca educadores a pensarem, planejarem e refletirem, sobre quais conteúdos abordarem, qual linguagem utilizar, que tipo de metodologia usar etc. Mas, concordamos com Guimarães (2012), ao afirmar que não é só isso:

Nós, professores de História, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da cidadania, da democracia. (p.144).

Desse modo, ao ensinar história, torna-se responsabilidade dos educadores desenvolver uma formação educativa e libertadora, mas que ao mesmo tempo possibilite aos estudantes a compreensão e valorização do seu lugar em relação à sociedade. Para auxiliar aos educadores nesse processo, existem documentos, diretrizes e um currículo a

seguir, mas existem especificidades as quais são pontuais e que marcam o ensino no meio rural. Na seção anterior apresentamos a questão de salas multisseriadas. As professoras relatam a dificuldade que encontram em planejarem aulas expositivas que contemplem ao mesmo tempo duas turmas diferentes no mesmo espaço. Sobre as salas multisseriadas a colaboradora 1 afirma:

Considero que no regime multisseriado os alunos passam a ter 50% a menos de aula, embora oficialmente eles tenham o mesmo tanto de aula por semana. Mas por exemplo, o 6º ano antes tinha 3 aulas de história por semana e continua tendo, só que agora aqueles 50 minutos que me dedicava a eles eu estou dedicando ao 7º ano também, então na verdade eles ficam com 25% e 25%. Como é possível trabalhar o conteúdo integral que está previsto na base comum curricular? Não tem como! (Colaboradora 1, 2019).

Ainda sobre as salas multisseriadas a colaboradora 2 desabafa:

Desse modo eu trabalho com os 6º/7º e o 8º/9º juntos. Como que trabalhamos desse jeito? Só ficando dentro da sala para saber! Estou explicando a matéria para o 8º ano, daí o aluno do 9º começa a conversar. É desse jeito, assim vou me virando. Eu fico me questionando, como que essa imposição para se trabalhar assim nas escolas rurais pode ser uma lei? Pois é isso que a prefeitura nos repassou, que precisa ser assim porque é lei. Como que essa lei partiu de autoridades educadoras? Eles querem que nós aceitemos que esse modo de trabalhar não prejudica os nossos estudantes. (Colaboradora 2, 2019).

A questão do “multiseriamento” das turmas é uma questão complexa, pois, compreendemos as dificuldades e os transtornos, entendemos as queixas das colaboradoras em relação a essa nova configuração de sala de aula. É uma estratégia da Prefeitura Municipal justificada pelo número reduzido de estudantes em escolas localizadas no meio rural. Porém, é possível que professoras e professores alterem a dinâmica de ensino. Salientamos que os educadores têm autonomia para se organizarem e se preparem para exercerem suas atividades. Nesse sentido, a colaboradora 2 relata:

Apesar das minhas críticas ao modelo de salas multisseriadas, busco preparar minhas aulas de maneira que não seja necessário separar os estudantes dentro do ambiente. Não acredito que dividir a sala na metade seja a melhor maneira de se trabalhar. O conteúdo específico procuro trabalhar de forma separada, primeiro trabalho com o 6º ano e passo as atividades, depois com a turma do 7º ano e passo as atividades também. Enquanto eles vão fazendo as atividades vou circulando entre os estudantes, tirando dúvidas se tiverem. E tem alguns conteúdos que trabalho sem os separar, por exemplo meio ambiente, eu levo um texto que vou poder trabalhar com as duas turmas ao mesmo tempo, então eu desenvolvo trabalhos em grupo, misturando as turmas. (Colaboradora 2, 2019).

Apesar de impor dificuldades aos educadores, consideramos que trabalhar com história temática seja uma possibilidade de os educadores contemplarem as turmas multiseriadas sem prejudicar aos estudantes, sendo possível atender aos conteúdos propostos pelos documentos que regulamentam o ensino de história. De acordo com Guimarães (2012), a história temática foi inspirada no movimento da historiografia social inglesa, e na nova história francesa, a proposta defende uma história capaz de “resgatar” as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. Busca romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico. Nessa proposta, o ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida.

Essas questões apresentadas pelas professoras modificam o modo que ambas preparam as atividades para os estudantes. Reiteramos que cada uma das escolas possui suas particularidades e, nesse sentido, as colaboradoras buscam através de suas experiências e saberes, planejarem suas aulas de acordo com sua demanda individual.

Durante nossas visitas à escola conversamos com as colaboradoras a respeito de como se materializa o ensino de história nas práticas do dia-a-dia. Nosso intuito foi buscar responder os questionamentos iniciais dessa seção levantados por Silva e Guimarães (2007).

Compreendemos que o educador, ao ensinar história, precisa se preparar para desempenhar seu ofício. Inicialmente precisam conhecer as fontes, linguagens e metodologias que possam contemplar aos estudantes ao apresentar o conteúdo. É preciso levar em conta toda infraestrutura oferecida pela escola, os materiais didáticos possíveis, recursos tecnológicos disponíveis e, principalmente, fazer com que tenha relação com a vida dos estudantes. Sobre como as colaboradoras preparam suas aulas:

No meu caso, hoje eu utilizo muito mais a *internet* para preparar minhas aulas do que os livros didáticos. Isso se dá pelo fato de não conseguir seguir mais aquela sequência de conteúdo, pois não se tem tempo e outro fato é que não tem livro didático para todo mundo. O sistema de compra do livro por parte do MEC continua esquisito. Para uma escola rural ele é terrível, pois quando eu vou pedir o livro didático o sistema de escolha tem que considerar a quantidade de alunos que estão naquela série. Para você ter uma ideia, hoje tenho dois alunos do 9º ano, tudo bem, é o último ano deles no ensino fundamental, está finalizando. Mas eu tenho seis alunos no 6º ano, quando for no ano que vem pode ser que eu tenha dez alunos, só que eu só terei comprado seis livros. (Colaboradora 1, 2019).

Hoje em dia a *internet* é uma grande aliada para a preparação das aulas. Eu já consigo usá-la como ferramenta, no início tive muitas dificuldades, acho que

por causa da idade, a falta de dinheiro e tempo para fazer um curso e me preparar. Então hoje eu busco o conhecimento, eu utilizo a *internet* a meu favor e a favor dos alunos. É uma ferramenta que nos ajuda a preparar as aulas, além disso temos o CBC e os livros didáticos. Antigamente eu usava uma revista que se chama “Superinteressante”, até deixei de assinar ela, mas me lembro que quando aconteceu aquele atentado das torres gêmeas eu consegui trabalhar o conteúdo do 6º ao 9º utilizando a revista. (Colaboradora 2, 2019).

As falas das professoras demonstram que o uso da *internet* tem possibilitado outras maneiras delas prepararem suas aulas. A *internet* é uma opção que consegue alcançar outras fontes, dando possibilidade de acessarem documentos que antes se restringia apenas a visitas físicas em museus, bibliotecas, universidades etc. Além de ser fonte para as professoras, a utilização da *internet* nos remete a pensar e refletir sobre o uso de tecnologias como linguagem de ensino. Uma vez bem utilizadas, as tecnologias nos permitem aproximar de outras realidades, conhecer outras culturas e contribui para o processo de formação histórica.

Se antes os estudantes só tinham acesso a documentos, imagens, fatos através de revistas, jornais, televisão, agora com a utilização da tecnologia, pode-se possibilitar o contato com essa história através de pesquisas, artigos, fotografias encontradas na *internet*. Sobre a utilização do uso da tecnologia Silva e Guimarães (2007), falam da relevância:

Desde o final do século XX, com a maior difusão dos computadores pessoais e o acesso crescente à *internet*, a informação e a comunicação passaram por transformações muito significativas, tanto na esfera da vida cotidiana (lazer, convívio pessoal) quanto em atividades especializadas de trabalho e pesquisa, que incluem o processo de ensino e aprendizagem. (p.109).

É importante que professoras e professores tomem cuidado ao planejarem e utilizarem as tecnologias, pois, ao mesmo tempo que ela pode proporcionar discussões, reflexões dos conteúdos da disciplina, causa um encantamento nos estudantes, sendo possível que se torne uma linguagem de ensino fadada ao fracasso.

Usar as tecnologias ao ensinar história possibilita levar aos estudantes ao encontro de novas informações que viabiliza reflexões sobre os conteúdos e relação com o seu lugar de fala. Porém, destacamos a necessidade dos educadores em realizarem um estudo prévio que problematize as informações disponíveis na *internet*. Nesse sentido, a importância de preparar um roteiro para que os estudantes sejam orientados ao que pesquisarem. Silva e Guimarães (2007) ressaltam que:

Em nenhum momento, esses passos podem prescindir da presença do professor como proponente de temas e questões nem do diálogo com instrumentos clássicos de estudo – o livro, o caderno para anotações etc. O pior risco oferecido pela informática para o ensino é a total sensação de que os sujeitos e instrumentos clássicos da aprendizagem caíram em desuso. Sem professores, prédios escolares, convívio entre colegas de estudo laboratórios e bibliotecas materiais, o processo de estudo pode se tornar muito mais frágil do que tem sido até agora. (p.116).

Durante as visitas nas escolas observamos que as professoras utilizam os espaços escolares para ensinar – como biblioteca e pátio da escola –, fazem o uso de materiais como livros didáticos, xerox de atividades retiradas de outras fontes e que a tecnologia está presente não só pelo fato de existirem salas de informática com acesso à *internet* (Nota de campo, 2019). Muitos estudantes já fazem o uso de aparelhos celulares, com todo avanço da tecnologia e a maioria dos aparelhos celulares possibilitam acesso à internet ao qualquer momento (Nota de campo, 2019). Portanto, no decorrer de suas práticas professoras e professores precisam conversar sobre as fontes das informações que os estudantes podem ter acesso, para que quando fizerem o uso, saibam ter o cuidado com o conteúdo acessado.

A partir da possibilidade de ensinar e aprender utilizando novas tecnologias, compreendemos que os educadores utilizam novos instrumentos e ferramentas para levarem para dentro da sala de aula temas, conteúdos e materiais que permitam reflexões sobre o passado e o vivido por nós. Sobre a utilização de linguagens a colaboradora 2 destaca:

Eu gosto de ensinar usando canções, gosto de trabalhar com filmes, tem até um moço na cidade de Ituiutaba que eu sempre o procuro e falo com ele sobre filmes que trabalham determinadas temáticas, ele sempre me apresenta filmes novos, daí eu assisto, quando gosto busco trabalhar na escola. Os estudantes adoram quando vamos aprender com outras formas de linguagens. (Colaboradora 2, 2019).

A professora nos afirma que os estudantes gostam de aprender com as canções e filmes. De acordo com Guimarães (2012):

A linguagem poética expressa outra forma de ver, escrever e expressar sentimentos sobre variados temas, questões, fatos, sujeitos e práticas sociais e culturais. Seduz, age sobre nós, intervém, nos provoca. Assim, pode fornecer pistas para alargar a compreensão dos temas históricos com beleza e sensibilidade. A incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade. (GUIMARÃES, 2012).

A colaboradora 2 ressaltou numa atividade com canções realizada na semana da Consciência Negra, uma turma apresentou a letra para discutir o tema, depois cantaram aqui na escola para os outros colegas e foi muito bonito. A professora ainda nos relatou que:

No começo eles foram resistentes, mas daí apresentei algumas informações sobre a letra, como de quem canta, sobre o que canta, e aí eles entenderam. Quando fomos trabalhar com a canção “Mama África” teve um aluno que me falou que essa música era ruim e que não iria dar conta de cantar. Passados alguns dias ele chegou na sala e me contou que a música não saía da cabeça dele, e que cantava o tempo todo quando estava em sua casa. Ou seja, nós professoras e professores temos que saber conversar e conhecer nossos estudantes, porque só assim vamos saber preparar as aulas para eles. (Colaboradora 2, 2019).

A colaboradora 1, nos contou que quando iniciou a dar aulas nas escolas rurais encontrava mais facilidade em relação ao interesse dos estudantes em aprenderem com a utilização de fontes de linguagens como canção e filmes. Porém, atualmente ela demonstra insatisfação sobre o assunto:

O meu maior desafio em relação à tecnologia é pelo fato dos alunos não a usarem como meio de pesquisa ou meio de informação, eles apenas a usam para jogar. A *internet* não os transformou em alunos mais interessados, ao invés de se poder cobrar mais desses alunos no sentido de estarem mais informados e interessados nos conteúdos, eles ficaram mais desinteressados. Hoje os alunos da escola rural estão mais desinteressados, eu não consigo desenvolver atividades com meus alunos que eu desenvolvia 17 anos atrás, isso demonstra um grau total de desinteresse. (Colaboradora 1, 2019).

Conforme já abordamos nesta seção, a questão da utilização de aparelhos celulares e a tecnologia é de responsabilidade dos educadores, por isso indicamos sobre a necessidade de desenvolver atividades que mobilizem os estudantes a pesquisarem, problematizarem e refletirem sobre temas e conteúdo.

Sobre a utilização do uso de computadores e da rede de *internet*, a colaboradora 1, resalta que:

Além disso nós temos uma tecnologia disponível na escola muito precária. Temos apenas um projetor multimídia, uma *internet* que é mínima e que nem sempre funciona, que atende apenas o funcionamento da secretaria da escola, pois todo sistema é *online*. Nós não temos uma *internet* que atende à demanda da escola, ou seja, quando você planeja entrar na sala de aula e utilizar a *internet*, logo ela cai e daí nem o professor nem a secretaria conseguem trabalhar. (Colaboradora 1, 2019).

Percebemos que a tarefa de se ensinar história em escolas localizadas no meio rural esbarra em outros pontos que estão fora do alcance dos educadores. Porém, reforçamos a responsabilidade da necessidade de se reinventar a escola todos os dias, possibilitando uma educação emancipadora que proporcione reflexões e criticidades para a compreensão do mundo.

Nesse sentido, consideramos ser através das práticas educacionais que possamos pensar no ensinar e aprender história no meio rural. Buscando fazer ter sentido a história passada em relação ao presente, possibilitando aos estudantes refletirem sobre o futuro. É necessário partir do contexto atual para tratarmos o passado, reconstruindo historicamente os acontecimentos que causam rupturas, aproximação e distanciamento com a vida desses estudantes. “Atualmente nas minhas práticas eu procuro trazer tudo para o momento atual, buscando instigá-los a compreender o passado. E no contexto brasileiro está ótimo para fazer isso, é guerra, nazismo, fascismo... está uma maravilha!” (Colaboradora 1). Ainda sobre como tratar o passado no presente:

Então a maior finalidade de se trabalhar história é contribuir na vida desses jovens a questão de cidadania, e isso é dever do professor de história, nenhuma outra disciplina é capaz de fazer isso. É nosso dever enquanto professores de história despertar nos estudantes essa condição de ser cidadão. Então, dentro dos conteúdos que eu trabalho com eles procuro dar ênfase na questão do homem na história. É fazê-los pensarem em como o homem sobreviveu e sobrevive até hoje nesse planeta que é completamente hostil. Como o homem conseguiu se organizar e sobreviver e de que maneira foi lidando com essa dominação e poder. (Colaboradora 1, 2019).

A colaboradora 2 afirma que:

Eu compreendo que estamos vivendo tempos difíceis e não podemos negar isso. Às vezes entro na sala para dar aula e os estudantes me fazem questionamentos sobre o que está acontecendo. Ser professora de História é isso, não posso fugir da verdade, tenho que falar, às vezes tenho que mostrar, tenho que expor para que os estudantes façam uma reflexão sobre tudo que anda acontecendo. [...] Nas minhas aulas eu busco sempre partir do presente para que eles compreendam o passado. Se não faço desse jeito eles não se interessam pelo passado, pois o passado já passou e eles não vão compreender a importância daquele momento ou fato para o que acontece nos dias hoje. A história que vivenciamos hoje é uma sequência de fatos que aconteceram, e dentro desse processo existem as coisas boas e as coisas ruins, que nós de certa maneira somos resultados desse processo. (Colaboradora 2, 2019).

Observamos que as colaboradoras demonstram a reocupação e o interesse de preparar esses estudantes para que possam compreender o lugar onde vivem. Consideramos importante esse processo do aprender e ensinar em que seja possível uma

reflexão no presente de acontecimentos e fatos do passado. Nesse processo se torna fundamental a narrativa histórica que, segundo Rusen (2001), torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente constitui-se a consciência histórica.

Acreditamos que o ensino de história permite a reflexão crítica, a valorização cultural e o reconhecimento de identidade de crianças, jovens e adultos do campo. Reiteramos que o ofício do ser educador, é a universalidade dos saberes e do ensinar do indivíduo. O processo de formação deve se inacabado, precisa ser contínuo. Fazer e propor reflexões pautadas na experiência e no conhecimento histórico dos estudantes torna-se fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É! meus amigos,
Um novo momento precisa chegar.
Eu sei que é difícil começar tudo de novo,
Mas eu quero tentar.*

*Ano passado, apesar da dor e do silêncio,
Eu cantei como se fosse morrer de alegria.
Hoje, eu lhe falo em futuro e você tira o revólver,
Puxa o talão de cheque e me dá um bom dia.*

Antônio Carlos Belchior

Ao longo de toda a pesquisa estabelecemos um diálogo com epígrafes retiradas de canções do artista, compositor, cantor cearense Antônio Carlos Belchior. A epígrafe escolhida para esta última seção é intitulada “Clamor no Deserto”, foi lançada no álbum *Coração Selvagem* no ano de 1977. As estrofes escolhidas marcam o fim de um ciclo e o início de outro. Apesar de todas adversidades encontradas ao longo de todo o caminho, a nossa vontade e desejo é de uma educação escolar que valorize as especificidades de crianças, jovens e adultos que residem no meio rural.

Ao longo da nossa formação inicial almejamos estudos e pesquisas que tratassem sobre a educação escolar no meio rural. Nesse caminhar foram muitos os aprendizados, os quais levaram a outros tantos questionamentos. E na busca de encontrar respostas nos envolvemos com a pesquisa, o que reforça a necessidade de valorizarmos o ofício do professor pesquisador.

Acreditamos que todos nós professores e professoras produzimos conhecimentos todos dias, através de nossas experiências de vida, nossas práticas, na nossa formação continuada etc. Como professoras e professores acreditamos que publicizar nossas práticas e experiências em forma de artigos científicos em revistas, livros e jornais e a participação em eventos e congressos acadêmicos, seja uma maneira de atuarmos como professores/pesquisadores.

Nesse sentido, no decorrer desta pesquisa buscamos respostas para os seguintes questionamentos: Onde estão localizadas as escolas rurais no município de Ituiutaba? Que tipo de ruralidades marcam os entornos dessas escolas? Quem são os sujeitos que frequentam essas escolas? Quem são os professores e professoras que atuam na área de História? Qual a formação desses educadores? Qual a relação deles com o espaço em que trabalham? Quais os saberes desses professores e professoras? Como o ensino de História se materializa nesses espaços?

Na seção II, tratamos de apresentar uma nova configuração do meio rural brasileiro utilizando pesquisas de outras ciências como Geografia e Sociologia, identificando marcas de ruralidades e as transformações das identidades dos sujeitos que residem no meio rural. Essas mudanças identitárias, representam as ressignificações que esses espaços têm sofrido. Essas mudanças impactam nas comunidades rurais e, conseqüentemente, nos aspectos de vida.

Nessas mudanças que configuram um novo rural, apresentamos o cenário desta pesquisa, o município de Ituiutaba. Através de mapas, demonstramos a extensão da área rural do município, apresentamos quadros com as produções de lavouras permanentes e

temporárias e os números a respeito da pecuária. Percebemos que o município passou por diversas modificações em relação ao uso do seu espaço rural. Essas mudanças nos permitiram tipificar em qual ruralidade está inserido o município dentro do território brasileiro. Para isso, utilizamos como fonte dados fornecidos pelo IBGE e estudos do IICA (2014) para fundamentar nossa defesa a respeito da complexidade e especificidades do que é o universo rural brasileiro.

Encerramos a seção filtrando nossa pesquisa para a educação que se efetiva no meio rural brasileiro. Para isso apresentamos os paradigmas da educação rural e a educação do campo. Como já tratamos anteriormente, são dois os modelos de uma educação que se efetiva no meio rural. A primeira é o modelo que concebe o meio rural como um arremedo do urbano, em que as práticas educativas, a equipe pedagógica, currículo e livros didáticos são os mesmos utilizados nas escolas da cidade. A equipe pedagógica muitas vezes nunca teve contato com a cultura rural. O segundo modelo que é insuficientemente adotado, visa estabelecer uma condição mais próxima às crianças, jovens e adultos estudantes, valorizando as ruralidades existenciais nas localidades onde a escola está inserida.

Porém, o reconhecimento de uma educação do campo e para o campo esbarra em muitas outras esferas políticas e públicas para além de apenas instituição. A educação rural ainda é a maneira mais utilizada dentro das necessidades dos municípios em relação à escola. A educação do campo ainda é uma possibilidade que pode valorizar a vida dos sujeitos rurais, mas ao mesmo tempo é um modelo que necessita de articulações e envolvimento de políticos e principalmente da comunidade rural. A falta de conhecimento do seu próprio lugar, causa a estranheza e argumentos de reivindicações por uma educação que signifique valorização cultural, de reconhecimento e identidade por parte desses habitantes. Esse reconhecimento não significa que defendemos a fixação do homem no campo. Ao contrário disso argumentamos que é uma maneira de que esses habitantes do meio rural constatem a importância do seu lugar de fala, reconheçam a importância de sua cultura, e que independentemente de qualquer lugar que eles estejam sintam-se orgulhosos de onde saíram.

Na sessão III, nos detemos inicialmente em apresentar as cinco escolas rurais do município de Ituiutaba. Utilizamos nossas notas de campo realizadas nas visitas nas escolas, os PPPs dessas instituições e uma entrevista cedida por uma funcionária da Secretaria de Educação de MG. Apresentamos como se deu o movimento de nucleação das instituições escolares que existiam no município e de que forma esse processo chegou

ao número de cinco instituições. Compreendemos que a nucleação foi inicialmente pensada para que beneficiasse aos estudantes com prédios melhores e adaptados, porém por questões políticas e de infraestrutura cada prédio dessas novas escolas foi sendo construído a partir de demandas que iam além do poder público. Por meio do IBGE identificamos a quantidade de crianças e adolescentes com idade escolar que residem nas proximidades das escolas.

Acreditamos que, conforme tratamos anteriormente, o meio rural vem sofrendo mudanças ao longo do tempo e isso tem impacto não só na questão econômica, física e populacional. Estamos falando também de mudanças identitárias e de comportamento. Com o avanço tecnológico essas transfigurações modificam o meio rural. Elas atingem a todos moradores do meio rural. Por um lado melhoram a qualidade de vida dando acesso a informações, tecnologias e novas técnicas de trabalho mas, por outro, têm o potencial de acelerar o êxodo rural, criar expectativas e acabar com a mão-de-obra em determinados segmentos.

Com essas possíveis mudanças a escola passa então a ter papel fundamental de resistência, valorização cultural e material. Os espaços escolares necessitam de equipes pedagógicas dispostas a transformarem as escolas em um lugar de troca de experiências, de uma multiplicidade de saberes e uma ecologia cultural. Nesse sentido, abordamos algumas considerações sobre a formação de professores. Por se tratar desse espaço multicultural ressaltamos a necessidade de que esses educandos tenham em suas práticas ações de um professor técnico, professor reflexivo e professor intelectual crítico, mas em que no dia-a-dia de seu ofício essas ações não se deem de forma separadas ou distintas, e sim articuladas, pois acreditamos que o professor precisa sempre refletir sobre suas práticas.

Essa reflexão deve se dar principalmente pelo fato de que na maioria das vezes esses professores e professoras que atuam no meio rural não tenham uma relação próxima com o lugar onde estão atuando. Desse modo, no último tópico da sessão apresentamos quem são as nossas colaboradoras, o porquê da escolha pela docência na disciplina História, a formação inicial e formação continuada.

Na sessão IV, discutimos sobre as dimensões do ensinar História e suas materialidades, evidenciando que ensinar história no meio rural é uma forma de manifestar uma educação do campo que valorize a luta e os sujeitos do campo. Portanto, inicialmente apresentamos um recorte sobre a história do ensino de História, destacando a necessidade e importância dessa ciência ao longo dos anos. No início da organização

escolar a proposta era para uma educação moral e cívica, criada para reforçar o comportamento dos estudantes diante a uma determinada sociedade. Porém, ao longo de anos de acontecimentos que foram marcando e reforçando um outro modelo de ensino de história, novas reflexões foram surgindo, o que fez com que os estudantes passassem a ser considerados sujeitos históricos, portadores de saberes e conhecimentos. Alguns métodos como memorização e reprodução passaram a ser questionados.

Nesse sentido, no tópico dois dessa sessão abordamos os saberes docentes ao ensinar, pois, ensinar passa a ter como principal característica o ensinar e aprender, o protagonismo passa a ser do educador e dos educandos ao mesmo tempo, a sala de aula é então como uma via de mão dupla, onde a troca de experiência e saberes se formalizam em saber histórico. Estudantes e professores são responsáveis iguais por um aprendizado que contempla as especificidades de sujeitos históricos levando em consideração a valorização do lugar de fala.

Encerramos a sessão mostrando como as nossas colaboradoras ensinam história no meio rural de Ituiutaba. As experiências de vida das educadoras interferem diretamente nas suas práticas, a relação com o meio rural possibilitou à colaboradora 2 organizar suas aulas buscando fazer relação de temas e conteúdos da disciplina com as práticas de atividades rurais do entorno da escola. A colaboradora 1 na sua infância não teve vivência com a vida no campo, o contato com a cultura rural se deu apenas após sua experiência lecionando na UEMG, onde seus alunos de estágio a provocaram em relação às práticas que ela propunha para eles desenvolverem nas escolas.

Pelas falas delas foi possível perceber que ambas colaboradoras procuram ensinar História fazendo uso de outras fontes de linguagens para além do livro didático. Acreditamos que o uso de outras linguagens de ensino possibilita aos educadores organizarem seus conteúdos aproximando-os da realidade dos estudantes. As canções, jornais, filmes, revistas e HQs, quando utilizados, têm o potencial de mobilizar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. É bom lembrar que professoras e professores necessitam articular o conteúdo e a fonte escolhida com uma narrativa histórica que evidencie os aspectos sociais, econômicos e culturais, para que a linguagem não passe apenas por um “gatilho” que desperte a atenção dos estudantes.

Nesse sentido, compreendemos que ser educador no meio rural exige um conjunto de saberes que apenas a formação inicial não consegue contemplar. É necessária uma reflexão sobre suas práticas a fim de que possam proporcionar aos estudantes senso crítico e lugar na sociedade por meio do conhecimento histórico. Na busca de uma reflexão a

respeito de saberes e práticas docentes, estabelecemos um diálogo com Paulo Freire. O autor defende e se posiciona a favor dos “condenados da Terra”. As obras de Freire nos apresentam possibilidades para o que é preciso a um docente ao “ensinar”.

É necessário que os educadores compreendam que ensinar História exige sempre ir além, conhecer o lugar onde se está ensinando, para quem se está ensinando e como experimentar o que se está aprendendo com os estudantes. O ensinar e aprender são processos que não se fazem separadamente.

Condescendemos com Nóvoa (1971, p.170), ao dizer que, estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a uma construção de uma identidade pessoal, que é também profissional. A profissão docente deve ser um espaço de autonomia, criatividade e construção de formação crítica. A valorização e reconhecimento de seus sujeitos torna a tarefa de ensinar e aprender prazerosa dentro da profissão.

Para Tardif (2000, p.15), o professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. A partir dessa consideração, é necessário que o profissional docente esteja ciente de que a relação, educador x educando, não é simples de ser estabelecida, porém, é papel das professoras e professores estarem preparados para se relacionarem com os estudantes a partir de um lugar multicultural. Ao pensarmos o processo de formação docente e valorização cultural que marcam as escolas, acreditamos que educadores precisam se transformar cotidianamente e serem capazes de lidar com as diferenças.

Sendo assim, empregar o que Freire se refere a ensinar, exige que o professor construa uma aprendizagem sólida e não simplesmente memorizada, que permita em suas práticas diálogos que levem à uma autonomia e reflexão crítica, que estimulem assim sua curiosidade em ensinar e aprender. Ensinar exige alegria, esperança e convicção de que mudanças são possíveis.

Esses artifícios intervirão para as suas decisões enquanto professor, suas escolhas o levarão a considerar que a mudança é difícil, porém possível. Para ensinar, o docente tem que ser capaz de assumir a profissão com a convicção de estar exercendo uma profissão digna, não apenas como algo passageiro, temporário. Nesse sentido, para sentir-se à vontade com sua profissão, o professor deve respeitar e se valorizar lutando em defesa dos direitos dos educadores. Ensinar é condescender com o respeito, o bom senso e autonomia da profissão, valorizando a curiosidade, as identidades dos estudantes e os

conhecimentos prévios que esses sujeitos possuem, estabelecendo respeitosamente sua dignidade e sua competência enquanto educador. Por fim, ensinar é consciência do inacabamento e condicionamento. É buscar por mudanças, compreendendo as experiências e as problematizando. É possibilitar que os estudantes se reconheçam sujeitos ativos de todo o processo de ensinar e aprender na história.

Portanto, para finalizarmos essa etapa reforçamos a necessidade de pesquisarmos sobre a formação desses educadores que ensinam a disciplina História no meio rural. Defendemos o direito a uma educação que contemple as especificidades do meio rural, mas, para isso, alguns questionamentos se tornam necessários de serem problematizados. Quais instituições oferecem cursos para educadores trabalharem no meio rural? Qual a formação dos professores que estão trabalhando com essa demanda? Onde se encontra o ensino de História nesses cursos? De que maneira é proposto o ensinar história no meio rural?

A pesquisa nos instiga a investigar ainda mais sobre a temática da educação que se efetiva no meio rural. Mas também nos motiva a pensarmos em mudanças para essas escolas. Principalmente, mudanças que sejam possíveis de se colocar em prática.

Propomos, além de divulgar os resultados da pesquisa nas escolas investigadas, ampliar o foco sobre a educação efetivada no meio rural, ir para as escolas rurais, escutar as demandas dos estudantes e profissionais que atuam e estudam nesses espaços. Experimentar as particularidades das comunidades rurais.

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo. In: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 89-158.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Cinthia. O trabalho da tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Mulheres letradas e missionária da luz Formação da professora primária nas escolas normais rurais do Ceará – 1930-1960**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez et al. (Org.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 213 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In:

ARROYO, Miguel Gonzalez. A ESCOLA POSSÍVEL É POSSÍVEL. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003. Cap. 1. p. 11-54.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BRITO, Silva Helena. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto. **Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço** (Org.) Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

BARROS, José D'Assunção. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. Instrumento. **Revista Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 11, n.2, jul/dez. 2009. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1179/956>> Acesso em: 19 jul. 2019.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação do campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima

(Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**: dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008. p. 19-50

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2012.

BITOUM, Jan; MIRANDA, Livia Izabel Bezerra de; ARAÚJO, Tania Bacelar de. AS RURALIDADES BRASILEIRAS E OS DESAFIOS PARA O PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL. **XVI ENAPUR ST3 Desenvolvimento territorial, inovação e redes regionais**, Belo Horizonte, MG., 2015. Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenapur/article/view/2366/2345>. Acesso em: 5 jun. 2019.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: Karnal, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, editora Contexto, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo GPTE. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nova LDB (Lei nº 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 5692/71)

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: A construção da identidade. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). **Educação Escolar**: Políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia-MG: EDUFU, 2002. v. 1000. 192p.

CONTRERAS, José Antônio. Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002, p. 87-188.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Escola Nucleada Rural**: Histórico e Perspectivas (Catalão – GO, 1998 – 2000) Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2000.

FONSECA, R. G.; SANTOS, J. C. dos. **A relação cidade-campo no município de Ituiutaba** (MG). Horizonte Científico (Uberlândia), v. 5, p. 1-29, 2011.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Porto Alegre: **Teoria & Educação**, n.5, p.28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ega, São Paulo, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.).

Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em:

<http://www.pedagogiaemfoco.br>. Acesso em: 20 dez. 2018.

<https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>

GUIMARÃES, Selva. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de Ensino?** Novos tempos, novas configurações. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2006. cap. 6, p. 137-162. v. 1.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 3. ed., 2005.

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva et al. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO 2010**. Rio de Janeiro, RJ., 2010. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. **CENSO AGROPECUÁRIO**. Rio de Janeiro, RJ., 2017. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. **CIDADES**. Rio de Janeiro, RJ., 2018. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. **DIVISÃO REGIONAL DO BRASIL**. Rio de Janeiro, RJ., 2017. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA IICA. **A agricultura, prioridade para o desenvolvimento sustentável das Américas**. Brasil, BR. 2012. Disponível em: <http://www.iica.int/pt/countries/brasil>. Acesso em: 5 jun. 2019.

JUZWIAK, Víctor Ridel; LEITE, Marcos Flávio Alves. Relação entre Ensino de História e a Historiografia: algumas reflexões. **P@rtes**, São Paulo, SP., maio 2014. Semestral. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2014/05/21/relacao-entre-ensino-de-historia-e-a-historiografia-algumas-reflexoes/>. Acesso em: 18 dez. 2018.

LAZZARI, Francini Meneghini; SOUZA, Andressa Silva. **REVOLUÇÃO VERDE: IMPACTOS SOBRE OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS. 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade**. Santa Maria, RS., novembro 2017. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/4-3.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LEITE, Marcos Flávio Alves. **FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA QUE ATUAM EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO**

MEIO RURAL. **III Encontro de História da Educação do Centro-oeste**, Catalão, Go. p.1-13, ago. 2015. Disponível em:
<<https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/formac3a7c3a3o-saberes-e-prc3a1ticas-de-professores-de-histc3b3ria-que.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

_____; SANTOS, Franciele Amaral Rodrigues dos. AS RURALIDADES NA ESCOLA MUNICIPAL QUIRINO DE MORAES EM ITUIUTABA (MG). **Espaço em Revista**, Catalão, Go., v. 0, n. 0, p.71-79, jun. 2016. Semestral. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/40416>>. Acesso em: 18 dez. 2018

_____; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS RURAIS: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA-MG, BRASIL. **I Seminário Internacional de Educação do Campo: da luta pela terra à construção da cidadania**. Povos Indígenas, Negros e Sem Terras, Uberlândia-Mg., Jun. 2016. CD-rom.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Urbanização do processo escolar rural**. UFU Uberlândia MG: 1996 (Dissertação de Mestrado).

MARTINS, José de Souza. **O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural**. Estudos Avançados. v. 15 n.43, São Paulo, set/dez. 2001.
<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300004>

MEDEIROS, Jotabê. **BELCHIOR: Apenas um rapaz latino-americano**. 1. ed. São Paulo, SP: Todavia, 2017. 240 p.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Ruralidades: novos significados para o tradicional rural. **UFRGS**, Porto Alegre, RS., 2017. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157495>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MIRANDA, Carlos; SILVA, Heithel (Org.). **Concepções da Ruralidade Contemporânea: as singularidades brasileiras**. Brasília, DF. IICA. Athalaia Gráfica e Editora Ltda., 2013. 476 p. (DRS v. 21). Disponível em:
<<http://www.iicabr.iica.org.br/publicacoes/serie-drs-vol-21-concepcoes-da-ruralidade-contemporanea-as-singularidades-brasileiras/>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

MOURA, Michele Cristina; GUIMARÃES, Selva. Saberes e Práticas de Ensino de História: a implementação dos PCN nas séries iniciais do ensino fundamental. **Ensino em re-vista**. Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, da Faculdade de Educação/EDUFU. 2003.

NOSELLA, Paolo; BUFA, Ester. **Schola Mater**: a antiga Escola de São Carlos 1911-1933. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 9-32.

_____. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1971.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre, RS Ufrgs, 2012. Cap. 3. p. 107-154.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, Jaime (org.) **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo, Editora Contexto, 2004.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História PUC-SP, São Paulo: EDUC, 1997.

ROCHA, M. I. A. Da Educação Rural à Educação do Campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, Carlos Henrique; CASTRO, de Magali (Org.). **Educação rural e do campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

ROSA, Josineide. **Os Interesses e Ideologias que Nortearam as Políticas Públicas na Educação no Governo Vargas 1930-1945**: o caso do Espírito Santo. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas do Centro de Ciências Humanas e Naturais) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES., 2008. Disponível em:

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_3185_Josineide_Rosa_0.pdf. Acesso em: 7 nov. 2018.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica** – teoria da história: fundamentos da ciência história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHNEIDER, Sergio; BLUME, Roni. ENSAIO PARA UMA ABORDAGEM TERRITORIAL AGEM TERRITORIAL DA RURALIDADE: DA RURALIDADE: em busca de uma metodologia. **REVISTA PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO**, Curitiba, PR., jan/jul. 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília, DF., 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf. Acesso em: 7 nov. 2018.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de História**: um estudo em escolas no meio rural e urbano. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2012.

SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. **Revista Presença Pedagógica**, v. 12 n. 69 mai./jun. 2006.

SILVA, Lourdes Helena, et al. **Educação do Campo em Minas Gerais**. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colublhe06/anais/arquivo>. Acesso em: 30 jan. 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Educação Brasileira**, n. 13 jan/fev/mar/abr, 2007.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**: Introdução. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. 325 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, E. J. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Revista Estudos Avançados** 15(43) 2001, p. 101-119. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300010>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola uma Construção Possível**. 24. ed. Campinas, SP.: Papirus, 2008. cap. 1, p. 9-35. ISBN 85-308-0370-1.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, Sociedade**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar; Abya Yala, 2009.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. (org.). **Una nueva ruralidad em America Latina?** Buenos Aires, 2001, p. 31-44.

_____. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos sociedade e agricultura**, 15, 87-146. 2000.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Eu, _____
confirmando que o mestrando Marcos Flávio Alves Leite explicou-me os objetivos da pesquisa intitulada “**ENSINAR HISTÓRIA EM ESCOLAS NO MEIO RURAL: um estudo no município de Ituiutaba-MG, Brasil**”, e esclareceu como se dará o caminho de sua pesquisa. No que confere à minha competência, autorizo o mestrando iniciar sua pesquisa. Este documento possui duas vias, que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, e ambos terão posse de uma das vias.

Secretaria de Educação do Município de Ituiutaba-MG, BRASIL.

Prof. Marcos Flávio Alves Leite

Ituiutaba, ____/____/____

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES QUE LECIONAM A DISCIPLINA HISTÓRIA NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA-MG, BRASIL.

1. Identificação do professor entrevistado:

- Nome / idade / Religião / Etnia / Estado civil.
- Aspectos da vida pessoal.
- O que o(a) levou a estudar história?

2. Formação e atuação docente:

- Onde e quando você se formou?
- Você considera que sua formação inicial o(a) preparou para a carreira docente, particularmente para atuar em escolas localizadas no meio rural?
- Além da formação inicial você fez outras atividades de formação? Quais?
- Participa da formação continuada na escola? O que você pensa sobre ela?
- Qual o seu tempo de docência? Há quanto tempo você atua em escolas localizadas no meio rural como professor?
- Em quantas escolas você leciona e para quantas turmas de escolas rurais ministra aulas atualmente?
- O cargo que você ocupa como professor(a) de escola no meio rural é efetivo, designado, outro?
- É opção sua dar aulas no meio rural?
- Quantas aulas você ministra semanalmente no meio rural?
- O que pensa sobre o tempo que dispõe para ministrar aula(s) para a(s) turma(s) no meio rural?
- A carreira docente nas escolas rurais exige algo especial, diferente do professor? Justifique.

3. Perfil socioeconômico, cultural e lazer:

- Em quais espaços você busca a atualização de informações?
- Qual a sua relação com as tecnologias computacionais e redes sociais?
- Atualmente você lê algum livro? Qual o último livro que você leu? Qual a autoria?
- Que gêneros de música você mais aprecia?
- Como utiliza o seu tempo livre?
- Qual o significado da religião para você?

- Você se interessa por política? De que maneira?
- Como você se posiciona politicamente?
- Já atuou ou atua em algum movimento social?
- Para você qual a importância do lazer?
- A cidade de Ituiutaba oferece opções de lazer?

4. A relação professor(a) x estudante do meio rural

- Como você caracteriza os estudantes do meio rural nas turmas em que trabalha?
- Que visão você acredita que os estudantes do meio rural têm de você enquanto professor(a)?
- Você conhece os seus alunos e alunas das escolas rurais, consegue chamá-los pelo nome?
- O meio rural de Ituiutaba proporciona oportunidades de emprego considerando a escolarização?
- Você considera que a escola atende as expectativas dos estudantes que residem no meio rural? Por quê?
- Você considera a escola no meio rural muito ou pouco heterogênea? Justifique.
- A heterogeneidade da turma dificulta a preparação das suas aulas?
- De que forma você interpreta a relação do aluno do campo com a escola?
- Você considera os estudantes do meio rural questionadores? Como você lida com isso na sala de aula?
- Quais as singularidades você destacaria entre os estudantes do meio rural?
- Entre as práticas docentes utilizadas, qual você considera despertar maior interesse dos estudantes do meio rural?

5. Sobre o ensino de História e a consciência histórica dos estudantes do meio rural

- Destaque as dificuldades, necessidades, gostos e vantagens de ser professor de História de escolas localizadas no meio rural.
- Que significado tem a História para você e qual o seu principal objetivo ao ensinar História para estudantes do meio rural?
- Em sua opinião que temas mais interessa a você no contexto da disciplina de História?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FUNCIONÁRIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA-MG, BRASIL

1. Identificação do professor(a) entrevistado

- Nome / idade / Religião / Etnia / Estado civil.

2. Cargo que ocupa

- Quanto tempo atua na Secretaria de Educação do Município de Ituiutaba?

3. Sobre o a infraestrutura e funcionamento das escolas rurais do município

- Quantas escolas funcionavam no meio rural, por volta dos anos de 1970?
- Como era a infraestrutura das escolas?
- As escolas ofereciam até que série/ano?
- Como era o currículo desenvolvido?
- Quando foi realizado o processo de nucleação? Por que esse processo ocorreu?
- Pelo que vimos nos documentos, a nucleação ocorreu em duas etapas, por quê?
- O que mudou na educação efetivada no meio rural?
- E o currículo?

4. Algumas informações sobre educadores, educandos e comunidade escolar

- Como era a formação das professoras?
- As professoras residiam no meio rural? Como se dava a locomoção das professoras? E dos alunos?
- Havia muitos alunos? Qual era o perfil socioeconômico dos estudantes?
- Como o processo de nucleação foi recebido pela população rural?
- Com o desenvolvimento do agronegócio o que mudou no campo?
- Existem especificidades trabalhadas por serem escolas localizadas no meio rural?
- Qual o perfil socioeconômico dos estudantes na atualidade?