

CAPITULO II

SER PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MEIO RURAL: identidades em construção

1 – Identidade: um conceito em construção

Relacionar, discutir, refletir, e compreender o processo de construção da identidade docente dos professores de História de escolas rurais, requer pensar a identidade da educação escolar no meio rural. Isto nos fez ponderar inicialmente, sobre os significados do conceito de identidade. Bauman (2005) alerta-nos:

A identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente *descartada* (e comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser *eliminada* do pensamento, muito menos *afastada* da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e, ao mesmo tempo, uma recusa resoluta a ser devorado... (BAUMAN, 2005, p. 83-84).

Certos da existência de diferentes concepções de identidades, optamos por privilegiar uma noção de identidade como processo em construção, numa perspectiva histórico – cultural. Nas sociedades modernas, segundo Hall (2005), a identidade estabilizou os sujeitos e os mundos culturais que estes sujeitos habitavam, tornando-os unificados, predizíveis e coerentes. A partir de Descartes, John Locke, entre outros filósofos modernos, erigiu-se uma concepção de sujeito individual e de um sujeito de ser único e acabado, o que se considerava como sendo sua identidade. Adam Smith e Karl Marx são exemplos de pensadores que, mesmo com argumentos diferentes, foram responsáveis por definir os sujeitos no interior das grandes estruturas e formações da sociedade moderna. Os sujeitos adquiriram uma forma mais coletiva e social. De acordo com Hall (2005):

Emergiu, então, uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e “definido” no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna. Dois importantes eventos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o sujeito moderno. O primeiro foi a biologia darwiniana. O sujeito humano foi “biologizado” – a razão tinha uma base na Natureza e a mente um “fundamento” no desenvolvimento físico do cérebro humano. O

segundo evento foi o surgimento das novas ciências sociais (HALL, 2005, p. 30).

O mundo moderno, segundo McLaren (2000), era marcado pela lei. A lei sugeria o certo e o errado, o bem e o mal, os opressores e os oprimidos. A modernidade, nesse contexto, era determinada por uma ciência que desprezava o chamado senso comum, a falta de curiosidade; desconfiava da veracidade de nossas certezas, da aceitação imediata das coisas. Tal ciência pode ser caracterizada pela procura das estruturas universais e necessárias das coisas investigadas, é quantitativa, busca medidas, padrões, critérios de comparação e de avaliação para as coisas que parecem diferentes. Também é homogênea, busca leis gerais de funcionamento dos fenômenos, que são as mesmas para todos os fatos que parecem diferentes, é generalizadora, pois, reúne individualidades percebidas em situações diferentes, sob as mesmas leis, os mesmos padrões ou critérios de medida, mostrando que possuem a mesma estrutura.

Segundo esse modelo científico, os fatos ou objetos científicos não são dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana, mas são construídos pelo trabalho da investigação científica. É um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em métodos científicos, possíveis graças à separação dos elementos subjetivos e objetivos dos fenômenos, reproduzindo o fenômeno como um objeto do conhecimento, controlável e verificável. Essa construção se dá por um processo racional e tem uma história em que, segundo Chalmers (1993):

Francis Bacon foi um dos primeiros a tentar articular o que é o método da ciência moderna. No início do século XVII, propôs que a meta da ciência é o melhoramento da vida do homem na terra e, para ele, essa meta seria alcançada através da coleta de fatos com observação organizada e derivando teorias a partir daí. Deste então, a teoria de Bacon tem sido modificada e aperfeiçoada por alguns, e desafiada, de uma maneira razoavelmente radical, por outros (CHALMERS, p. 20).

Essa concepção de ciência delimita e define os fatos a investigar, separando-os de outros, sejam semelhantes ou diferentes, estabelecendo os procedimentos metodológicos para a observação, a experimentação e a verificação dos fatos. Elabora um conjunto sistemático de conceitos que forma uma teoria geral dos fenômenos estudados, que controla o andamento da pesquisa e permite a previsão de novos fatos com base nos já conhecidos.

A ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional, distinguindo do senso comum, porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições

cristalizadas, ao passo que a ciência é baseada em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas, exigindo teorias coerentes e que revelem a verdade sobre a realidade.

Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável, porque é conhecimento provado objetivamente (CHALMERS, 1993 p. 23).

O papel da ciência moderna é descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador a necessidade de ser um observador neutro e objetivo, neste modelo global de racionalidade científica, que, embora admita variedades internas, se fecha a duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e as chamadas humanidades.

As idéias que presidem à observação e a experimentação são as idéias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas idéias são as idéias matemáticas. A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria (SANTOS, 2001 p.63).

A valorização da matemática, nesse paradigma, decorre de dois aspectos que a caracterizam. Em primeiro lugar, da idealidade pura de seus objetos, que não se confundem com as coisas percebidas subjetivamente por nós, pois são universais e necessários. Em segundo lugar, devido à precisão e ao rigor dos princípios e demonstrações matemáticos, que seguem regras universais e necessárias, de tal modo que a demonstração de um teorema seja a mesma em qualquer época e lugar, e a solução de um problema se faça pelos mesmos procedimentos em toda época e lugar.

Esse modelo foi transposto para as ciências sociais, tendo como principais defensores Augusto Comte e Émile Durkheim.

O fundador do positivismo foi Augusto Comte. Podemos distinguir, no pensamento de Comte, três preocupações fundamentais. Uma filosofia da história (na qual encontramos as bases de sua filosofia positiva e sua célebre “lei dos estados” que marcariam as fases da evolução do pensar humano: teológico, metafísico e positivo); uma fundamentação e classificação das ciências (Matemática, Astronomia, Física, Química, Fisiologia e Sociologia); e a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, a Sociologia que, num

primeiro momento, ele denominou física social (TRIVINOS, 1987 p.33).

Para Comte, a explicação dos fatos resume-se na ligação estabelecida entre os fenômenos particulares e os fatos gerais. De modo que, para se reformar a sociedade, faz-se mister, antes de tudo, descobrir as leis que regem os fatos sociais, cuidando-se de afastar as concepções abstratas e as especulações metafísicas, que, segundo Comte, são estéreis.

O modelo positivista é, portanto, uma filosofia determinista, que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo o estudo das causas finais. Assim, admite que o espírito humano seja capaz de atingir verdades positivas ou da ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas, não verificadas pela observação e pela experiência. *“A ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão-somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado”* (TRIVINOS, 1987 p. 36). Busca estabelecer a máxima unidade na explicação de todos os fenômenos universais, estudados sem preocupação alguma com as noções metafísicas, consideradas inacessíveis, e pelo emprego exclusivo do método empírico, ou da verificação experimental.

Uma referência metodológica de boa parte da literatura positivista, no campo das ciências sociais, também se deve a Emile Durkheim. Segundo Michael Lowy (1992):

Para Durkheim, o objetivo da sociologia era estudar fatos que obedecem às leis sociais, leis universais do mesmo tipo que as naturais, o método científico era o mesmo, bem como a busca da objetividade e da neutralidade. Durkheim dizia que o sociólogo deveria se colocar no mesmo estado de espírito que os químicos, os físicos ou os fisiólogos, quando executassem o seu trabalho de investigação científica (LOWY, 1992, p. 42).

Na perspectiva positivista, o pesquisador centra sua atenção sobre o que ele está em condições de observar, sobre os fatos, as práticas e as condutas são voluntariamente isolados e inteiramente descritos dentro de um dispositivo experimental adequado. O observador não pertence a mesma espécie que o sujeito, não pode imaginar uma mudança da qual ele não seria o promotor e sobre a qual não teria controle. O individual e o social tanto quanto o racional e o afetivo são dissociados.

Os métodos científicos são considerados neutros, o sujeito se torna um objeto de estudo, os casos só têm importância quando representam uma população, a

linguagem empregada é uma linguagem denotativa e descritiva, os procedimentos metodológicos operam segundo a estratégia da indução e da dedução. A modernidade fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. Têm-se a idéia de identidades plenamente unificadas e coerentes (Hall, 2005).

Boaventura Sousa Santos afirma que há indícios de que o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise. De acordo com o autor:

Em vez da eternidade, temos a história, em vez do determinismo, a imprevisibilidade, em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização, em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (...) (SANTOS, p. 70-71).

Ao longo da Modernidade, supunha-se uma ordem universal, a idéia de um sujeito poderoso, um período marcado por sistemas explicativos e verdades estabelecidas pelas metanarrativas. Era o modelo racional, instrumental, iluminista, no qual se ergueram os ideais de formação de uma identidade comum, uma cultura comum, igualitária, inclusiva, que, no fundo, representava uma cultura dominante. Concordamos com Santos (2001), ao afirmar que esse modelo, há muito tempo, está em ruínas.

De acordo com Hall (2005), a questão da identidade está sendo intensamente discutida na teoria social, isto porque velhas identidades que estabilizaram o mundo social estão em declínio. Novas identidades surgiram fragmentando o indivíduo moderno considerado unificado. Essa “crise de identidade”, conforme o autor, é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, as estruturas das sociedades modernas são deslocadas e abalam os quadros de referência que davam uma estabilidade aos indivíduos no mundo social. O contexto atual é marcado por identidades que não se constroem de uma vez e para sempre, mas se fragmentam, multiplicam e se fazem móveis.

Para Hall (2005), a identidade é definida historicamente, e não biologicamente. Isso o afasta da perspectiva essencialista da identidade cultural, que a entende como parte natural de cada ser humano, impressa em nossos genes. Nessa perspectiva, a identidade não seria afetada, ou seria pouco afetada, pelas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que caracterizam nossa sociedade.

É uma fantasia acreditar em uma identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente (Hall, 2005). Bauman (2005, p. 33) comunga dessa afirmação, quando declara que, “*no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças*

frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam”. O que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, cambiante, deslocado, no qual estão em conflitos várias identidades, algumas, inclusive, antagônicas.

A identidade é um monte de problemas, e não uma campanha de tema único (Bauman, 2005, p. 18). É formada ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, não é inata, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece incompleta, em processo, em constante formação. Constitui-se e está sendo constituída por diferentes relações de poder, define-se por suas relações com os outros. Nesse sentido, os processos identitários dependem de escolhas, esforços, negociações, lutas, entendimento, desentendimentos, muitas vezes, perturbadores e desconfortáveis.

É um novo tempo assinalado pelo jargão de pós-moderno, sobre o qual Bhabha (2005), esclarece:

Se o jargão de nossos tempos – pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo – tem algum significado, este não está no uso popular do “pós” para indicar sequencialidade – feminismo posterior – ou polaridade – antimodernismo. Esses termos que apontam insistentemente para o além só poderão incorporar a energia inquieta e revisionária deste se transformarem o presente em um lugar expandido e ex-cêntrico de experiência e aquisição de poder. Por exemplo, se o interesse no pós-modernismo limitar-se a uma celebração da fragmentação das “grandes narrativas” do racionalismo pós-iluminista, então, apesar de toda a sua efervescência intelectual, ele permanecerá um empreendimento profundamente provinciano (BHABHA, 2005, p. 23).

De acordo com Bhabha (2005), a condição pós-moderna possui um significado mais amplo, reside na consciência de que os limites epistemológicos das idéias etnocêntricas são também fronteiras que enunciam uma multiplicidade de vozes e histórias dissonantes e, até mesmo, dissidentes: mulheres, grupos minoritários e portadores de sexualidades policiadas.

Segundo McLaren (2000), a pós-modernidade cria identidades que são motivadas por papéis e não por objetivos orientados para o futuro. É marcada por nômades pós-modernos, que trazem uma desconexidade da tela do espaço/tempo, ao passo que antes, sujeitos modernos traçavam seus planos de vida. O nômade pós-moderno vive cada momento em sensação de ex-pós-fato, isso significa dizer que vive sempre em retrospecto ou em relação ao “agora” (McLaren, 2000, p.245).

O contexto atual, marcado pela globalização é caracterizado pelo desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e dos meios de transporte. Transformações sociais e culturais diminuíram as distâncias de espaço e tempo e

redimensionaram as relações de pertencimento e de enraizamento das pessoas em grupos, comunidades e lugares. Um centro imperial não existe mais, as supostas supremacias políticas e culturais se apresentam corroídas, e podemos notar um esfacelamento dos universalismos, das totalidades. Segundo McLaren (2000), o sujeito heróico e autocentrado, fruto da modernidade, tem sido substituído pelo sujeito fragmentado, deslocado e móvel.

Educação rural, educação do campo, novas ruralidades ou rurano? Professor rural? Professor urbano? Identidades em construção? A educação rural e o meio rural de Araguari – MG sofreram inúmeras transformações. Como mostramos no capítulo I, o meio rural é um espaço complexo, marcado por mudanças e permanências. Os alunos que freqüentam as escolas rurais desse município são diferentes: negros, brancos, pardos, católicos, protestantes, migrantes, homo e heterossexuais, com expectativas diferentes, histórias de vida diversas. Isto nos leva a uma reflexão sobre a educação rural; as diferenças no contexto social e multicultural investigado e as identidades da educação rural dos professores de História, seus saberes e seu fazeres.

2. A educação rural: uma história de exclusão

Revisitando a história da educação no meio rural no Brasil, compartilhamos com Arroyo (2004) da seguinte opinião: a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Conforme Leite (1999),

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (anônimo) (Leite, 1999 p.14).

A escola rural, no Brasil, foi construída, tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. 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 (Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, 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 Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPTE⁴ - instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003:

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 (GPTE, 2005, p.7).

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. Este fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. 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. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo.

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular.

Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas, no meio rural, a situação é mais complexa. Os currículos dessas escolas, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. O GPTE (2005) reforça essa argumentação da seguinte maneira:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o

⁴ O GPTE, a partir do diagnóstico “Perfil da Educação no Campo”, elaborado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente ao sistema de ensino formal no meio rural, procurou levantar instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atenda às demandas dos sujeitos do campo, concebendo-a como instrumento imprescindível para o desenvolvimento sustentável das populações do campo.

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).

Analisando 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, a educação rural vem capitulando programas educacionais, via Ministério e Conselhos de Educação, sem, contudo, estabelecer uma filosofia e/ou uma política específica para a escolaridade nas regiões rurais.

Com o golpe militar, em 1964, a política educacional passou a sofrer um processo de mudanças. Os canais de participação e representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico. Leite (1999) lista três intenções implícitas da Lei Federal 5.692/1971,

- a) 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;
- b) Controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo;
- c) Recriação de infra-estrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção (LEITE, 1999, p.26).

Nos anos 1970, na sociedade brasileira, as reações ao autoritarismo, implantado pelo golpe militar vigente, cresceram. Outras 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, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que propõe, no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

As medidas de adequação da escola à vida do campo não estavam contempladas anteriormente na sua especificidade. 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:

1. Quanto à clientela 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.
2. 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;
3. 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; (LEITE, 1999, p. 55-56).

Diante das problemáticas apontadas por Leite (1999), Arroyo (2004) afirma que, nas últimas décadas do século XX, assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do País. Tais sujeitos se mostram 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 atenta aos 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 no campo, e pode colaborar com a formação

das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. É possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação no campo incorpore o respeito à diversidade cultural.

A educação é um direito social. Uma política de educação do campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (Arroyo, 2004).

No interior do debate acerca da identidade da educação escolar rural, Silva e Costa (2006) diferenciam o paradigma⁵ da educação rural do paradigma da educação no campo. Segundo as autoras, o paradigma da educação rural apóia-se em uma visão tradicional do espaço rural no País e não se propõe a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que exigem a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação rural torna-se um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora. Os trabalhadores rurais e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, e seus territórios não existem porque não são entendidos como territórios de vida.

O paradigma da educação no campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro. Além disso, no processo de redemocratização do Brasil, fortaleceram as lutas e a organização dos movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento dos Sem-Terra – MST –, cuja agenda de reivindicações prevê a extensão de direitos, como a educação. Essas mudanças no campo implicam a necessidade de um novo paradigma da educação do campo.

⁵ Segundo as autoras Silva e Costa (2006), paradigma é entendido como o conjunto de referências, valores, conhecimentos que se consolidam na comunidade científica, são incorporados por diferentes instituições e se transformam em um projeto de desenvolvimento territorial. Ele tanto seleciona o que interessa quanto exclui o que não reconhece como verdadeiro para si.

O Grupo Permanente de Trabalho e Educação no Campo (2005) defende os seguintes princípios pedagógicos de uma Educação do Campo: 1) o papel da escola é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) é valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) é vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) é ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Com base nesses princípios, a discussão em torno do ensino em escolas rurais ganha relevância. Discutir sobre o que ensinar e a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas.

O ensino pode se desenvolver por meio das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente das culturas escolares. Segundo Forquin (1992), existe um pluralismo cultural no interior das comunidades, os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna. Se cada escola é única, incorpora uma diversidade de sujeitos, identidades plurais, gêneros, etnias, religiosidades, alunos e professores de culturas diferentes. Essas questões são constitutivas de um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

A educação emancipatória, para Freire (1987), é aquela que estimula a opção pela afirmação do homem como homem. Para o autor, o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de atuação. A educação é pautada no diálogo, o qual define como uma relação horizontal de A com B. O diálogo nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. Assim, o diálogo se faz fundamental na educação no campo.

Nesse sentido, Arroyo (2004) esclarece que a escolaridade rural deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A escola, ao ser levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, clientelas diferenciadas, com valores e aspirações próprias. Para Leite (1999):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir

que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

A terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas, são elementos transversais na educação do campo (GPTE, 2005). Assim, concordamos com os autores que defendem um projeto educativo que se realize na escola e que esta precisa ser do campo e no campo e não para o campo.

Estudiosos, como Arroyo, Caldart, Molina (2004) e Brandão (2003), defendem que o ensino desenvolvido no campo precisa ser revisto, deve ser coerente com o desenvolvimento do setor rural, levar em conta o “novo rural”, como também os aspectos rurais “tradicionais” que permaneceram. Faz-se necessário romper com a visão de que o campo é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade. Mais do que fazer um “remendo”, é preciso humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica no campo.

Segundo Brandão (2003):

A tentativa de redução dos índices de evasão e repetência, sobretudo entre as camadas de alunos carentes, é sempre limitada quando realizada através da introdução de inovações simples de currículo e da aplicação de métodos, cuja eficácia, sem dúvida, é maior, quando em testes de laboratório. Uma das causas da distância entre os resultados experimentais e o trabalho escolar com novos métodos está em que o professor, principalmente o professor que trabalha, ele próprio, em escolas carentes, não pode, ou não quer trabalhar com o método tal como ele foi pensado (BRANDÃO, 2003, p. 138).

É importante que a educação no campo se coloque na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente. Arroyo (2004) considera a educação como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Para o autor, é fundamental que a educação pense o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo. O currículo das escolas do campo pode estruturar-se fundamentado em uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade,

possibilitando a construção da sua cidadania⁶ e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta no processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico.

É necessário, segundo os autores, a implementação de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, e os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, muito diverso. Assim, não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo. Consoante com Ortega e Fonseca (2004), devem-se articular as políticas nacionais às especificidades de cada região. Arroyo (2004) refere que a escola deve ser vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo. É preciso superar a visão de que a cultura do campo é estática, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos.

Pensar a educação do campo⁷ é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades do campo. Neste sentido, o governo brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 de abril de 2002. O documento é fruto da ação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), que consolidou reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos, povos com identidades diversas que vivem no campo, como: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros. Ressalta-se que em fevereiro de 2004, o governo brasileiro criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que conta com a Coordenação Geral da Educação no Campo.

⁶ CANIVEZ (1991), em sua obra: “Educar o cidadão”, apresenta o problema da educação dos cidadãos, discutindo diversas concepções de Estado e de cidadania que se desenvolveram ao longo dos tempos, sem perder de vista os diferentes modos de organização social que as ensejaram. Nesta investigação entendemos que formar o cidadão não significa domesticá-lo, instruindo-o a cumprir deveres e a expor os seus direitos. Formar o aluno cidadão é formar o sujeito, capaz de fazer uma análise crítica da realidade que o cerca, dos lugares da experiência, não reduzindo a experiência aos lugares e tempos próximos como também a correlacionando aos outros espaços e tempos.

⁷ Educação do Campo possibilita o diálogo entre seus diferentes sujeitos. Segundo Caldart (2004), no campo, há diferentes sujeitos: são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais (CALDART, 2004, p. 153).

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (BRASIL, Ministério da Educação, Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do campo, 2002, p.37).

O longo caminho da construção do processo identitário das escolas do campo foi marcado por avanços e retrocessos. Com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, confirmamos a característica móvel da identidade, determinada pela negociação e pela identificação. As escolas do campo atendem à diversidade, às características dos alunos que vivem no meio rural, por isso, a importância de levar em conta as especificidades do povo do campo sem perder de vista o que é comum a todos, permitindo o acesso à ciência e a tecnologia.

3 – As escolas rurais no município de Araguari – MG: um espaço multicultural

O capitalismo global excluiu elevado número de pessoas do mercado e do trabalho formal, o que dificulta, cada vez mais, a organização de movimentos sociais estáveis e homogêneos. Os mercados de trabalho tornam-se segmentados, à medida que trabalhadores de tempo integral estão sendo substituídos em jornadas parciais e perdendo benefícios adquiridos, inclusive, direito à assistência médica (McLaren, 2000).

O avanço do capitalismo no campo não diminuiu as desigualdades no meio rural; segundo Paula e Brandão (2006), aconteceu o contrário, incentivou as velhas oligarquias, que, legitimadas pelo Estado em favor de um “crescimento econômico” da nação, expulsaram o homem do campo. Espaços do rural e do urbano se confundem, entremeiam-se e abrigam-se, representam a miséria de um povo que vive um desenraizamento cultural e se submete a uma tecnologia massificante que muda os sonhos, os cenários de vida, as tradições de sociabilidade e a própria identidade.

Esse contexto marcado por perplexidades, instabilidades, conflitos, incertezas é que abrem caminhos para se pensar e produzir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais étnicos plurais. Tais grupos têm conquistado espaços e lutam

pelo direito à cidadania. Surge, assim, o termo multiculturalismo, a princípio, utilizado para indicar uma política de tolerância e respeito entre as diferenças culturais, mas explicado sob diferentes enfoques. Peter McLaren (2000) defende o multiculturalismo crítico e de resistência, que compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais.

Ao discutir a educação multicultural, McLaren (2000) alerta os educadores para a necessidade de incorporar e ir além da política da diversidade. Conforme o autor, o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade, buscando assimilar as diferenças, tornando a diferença semelhante.

O autor desafia a afirmação aceita de que, para derrotar o racismo, bastam iniciativas a serviço da inclusão de populações minoritárias. Isto, segundo ele, poderá apenas fragmentar a realidade, fazendo com que os indivíduos aceitem, facilmente, viver a mentira de uma sociedade não-racista. Argumenta que é necessário colocar ênfase na análise da etnicidade branca e na desestabilização da identidade branca, especialmente, a ideologia e a prática de sua supremacia (2000, p. 20).

Para McLaren (2000), isso significa um avanço na pedagogia crítica, que servirá a uma forma de hibridismo pós-colonial. O conceito de hibridismo é um avanço ao contrapor-se às tentativas de criar formas de identidades monolíticas “autênticas”, mas é preciso, conforme o autor, ir além. McLaren (2000) define dois tipos de hibridismo:

(...) deveríamos distinguir uma versão metropolitana de hibridismo do hibridismo pós-colonial. Ao passo que o primeiro é uma forma *lúdica* de autoprocamação extravagante, o segundo é um modo *crítico* identitário. (...) O hibridismo metropolitano não é neutro ou isento de sujeito, mas sim uma estrutura de pensamento identitário informado pela lógica cultural do ocidente dominante. O hibridismo pós-colonial, ao contrário, busca autenticidade em “um terceiro espaço, que não é cúmplice dos imperativos desenraizantes da ocidentalização, nem com teorias de um autoctonismo estático natural, com idéias monolíticas” (p. 162). É a partir dessa perspectiva que os educadores são chamados a criar uma *pedagogia fronteriza* (MCLAREN, 2000, p. 21).

O multiculturalismo revolucionário, segundo McLaren (2000), como ponto de intersecção com a pedagogia crítica, dá suporte à luta pelo hibridismo pós-colonial. “*A tensão entre múltiplas etnicidades e a política da justiça universal é a questão urgente do novo milênio*” (MCLAREN, 2000, p. 21). Nossa existência é marcada por

uma assustadora sensação de viver nas fronteiras (Bhabha, 20005). Os “estranhos” (Bauman, 2005) querem participar da festa, entram sem serem convidados, recusam permanecer isolados, violam normas, espaços e divisas.

No que se refere às instituições escolares rurais investigadas nas narrativas dos sujeitos são recorrentes as dificuldades vividas por professores e alunos devido à entrada, em massa, de grupos identitários, até então, pouco presentes no espaço escolar. Estas questões podem ser identificadas nas narrativas dos colaboradores:

(...) O aluno de zona rural, se bem que é importante deixar claro que existe uma diversidade dentro da realidade rural, por exemplo, no distrito do Amanhece, tem muita gente que veio do Paraná, filhos de cafeicultores, que também possuem uma grande vivência. Mas, no geral o aluno que vive no sítio não tem acesso à leitura constante, por isso, a dificuldade de “falarem”. Eu senti esta dificuldade dos alunos, até mesmo para contarem algo que aconteceu no seu dia-a-dia (Maria Aparecida Guedes).

(...) Essas duas escolas rurais possuem suas diferenças, a do Amanhece apresenta certo aspecto urbano e é muito mais próximo da cidade, o que diferencia um pouco da minha segunda experiência, que foi na Contenda, que é um lugar mais isolado, onde as pessoas não têm muito contato a não ser na escola. A escola da Contenda é também um espaço de encontro, onde as pessoas se relacionam e socializam. A maioria dos alunos são imigrantes que vieram do Ceará e que vivem numa situação econômica desfavorecida. Geralmente, trabalham na agricultura, principalmente, no café e no tomate, não como proprietários, mas como trabalhadores rurais com uma carga horária de até 12 horas por dia (Reginaldo Faustino).

(...) Posso afirmar que cada escola tem suas particularidades, por exemplo, a escola do distrito se assemelha a uma escola de um bairro distante da cidade. Os alunos vivem mais em grupos, todos os meios de comunicação chegam com maior rapidez, tem um acesso maior à cidade e apresentam os problemas muito parecidos com o dos alunos urbanos, por exemplo, faltam à aula para ficar em casa, para brincar com o colega, enfim, por qualquer motivo. Os alunos da Escola Ozório, que é mais isolada, ou mesmo os alunos de Piracaíba, que moram em fazendas, são diferentes, faça chuva ou faça sol, eles vão à escola do primeiro ao último dia de aula. A escola, além de ser um local de aprendizagem, é uma possibilidade de reunir com os colegas e, muitas vezes, de fugir do trabalho pesado da roça. Enfim, o aluno que mora no distrito falta mais, enquanto o aluno que mora nas fazendas, que depende do transporte escolar, são mais freqüentes (Ana Cristina).

As narrativas dos professores conduzem a vários aspectos que podem ser destacados e analisados para a compreensão da realidade escolar no meio rural. Existe uma diversidade de pessoas e de experiências de vida nas escolas rurais. Segundo os professores, os alunos que residem no Distrito possuem características mais urbanas, vivem mais em grupo, contam com um acesso mais fácil para a cidade e faltam às aulas com maior facilidade. Os alunos que moram em fazendas ou sítios mais distantes, que usam o transporte escolar, têm a escola como possibilidade de socialização e, raramente, faltam às aulas.

A esperança de melhores condições de vida faz com que milhares de famílias abandonem seu lugar de origem, suas raízes com o objetivo de conseguirem uma vida melhor. A migração é um fenômeno que caracteriza o ambiente escolar no meio rural. São diferentes culturas, diferentes necessidades e dificuldades que compõem o cenário das escolas rurais. Faz-se necessário uma pedagogia crítica, tal como defende McLaren (2000), para recriar espaços que encorajem as múltiplas vozes das salas de aulas. A pluralidade cultural constitui-se uma riqueza a ser explorada e preservada.

É possível perceber as escolas rurais como espaços multiculturais. Quando discutimos sobre as maiores dificuldades que enfrenta o professor de História na realidade das escolas rurais, Maria Aparecida Guedes afirmou que é a falta de leitura por parte dos alunos. Segundo ela, a escola recebe alunos do Nordeste, principalmente de Pernambuco e também do Sul, em maior quantidade, alunos do Paraná e também alunos de assentamentos. É visível a diferença entre os alunos, pois aqueles que vêm do Nordeste tem deficiências de aprendizagem maiores em relação aos migrantes da região Sul. Destacou, também, a evasão escolar, a rotatividade dos alunos e a ausência dos pais.

Ana Cristina, Maria Cristina, Kátia Machado, Ana Maria e Vânia Rodovalho também enfatizaram, de uma forma geral, dificuldades em leitura, o cansaço dos alunos do turno noturno, decorrente do trabalho “pesado”, especialmente nas lavouras, a falta de perspectivas e o descaso da família em relação à educação.

As escolas rurais possuem suas especificidades, há diferenças se comparadas às escolas urbanas, mas há semelhanças, problemas comuns da juventude brasileira⁸. Ressaltamos a seguinte narrativa:

⁸ Sobre juventude brasileira ver: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.

(...) Ao contrário do que muitos imaginam, os alunos de escolas rurais têm muitos problemas. Aqui, você encontra famílias com problemas com drogas, com bebida, prostituição. Eu tinha uma aluna da sétima série que falava, em sala de aula, que sua mãe era traficante, e esta menina é filha de uma família de assentamento. Há alguns anos, eu tinha um aluno do terceiro colegial, que era um rapaz muito calado, e isso me preocupava, porque eu sempre perguntava se estava tudo bem e ele afirmava que sim, mas estava claro que ele não estava bem. Foi encontrado um corpo em uma comunidade vizinha, a do Porto dos Barreiros, e foram reconhecer o corpo, era deste rapaz, ele se suicidou. Estes são alguns dos vários problemas que encontramos também nas escolas rurais e é por isso que digo que mais do que professor, é preciso ouvir os alunos, considero isso muito importante (Kátia Machado.).

Os problemas dos jovens urbanos presentes nas escolas rurais, como: drogas, suicídios, prostituição, podem ser temas interessantes a ser diálogos entre professores e alunos. São problemas comuns com que tanto os jovens urbanos quanto os jovens rurais convivem e discuti-los pode ser um caminho que leve os alunos a não se tornarem vítimas. De acordo com Singer (2005), 84% dos jovens asseguram que podem mudar o mundo. A maior parte deles, antes de poder contribuir para a mudança, têm de ser ajudados. Uma escola democrática, aberta ao diálogo, que respeite e discuta as diferenças, pode ser responsável por mudanças, transformações na sociedade.

Reginaldo Faustino deu ênfase, em sua narrativa, no desinteresse dos alunos, na passividade, na falta de expectativa em relação ao futuro e nas dificuldades deles em entender a linguagem culta utilizada e empregada na sala de aula que não é a sua linguagem. O professor fez um desabafo:

O aluno que vem das séries iniciais do Ensino Fundamental é desinteressado, uma vez que passa ali quatro anos com o professor efetivo, muitas vezes, acomodado, com deficiências na sua formação, que não oferece uma metodologia diferenciada, não possibilitam ao aluno aulas mais práticas. Isto, somado à falta de recursos pedagógicos, questões políticas, as resoluções e determinações do poder público, que, principalmente, nos últimos anos, é aquela na qual a gente percebe que o aluno vai progredir nos seus estudos, independente do conhecimento que alcançar, isso também é responsável pelo desinteresse do aluno. Não que eu defenda a reprovação, de modo algum, mas o que falta na escola pública hoje é a questão da qualidade. Houve um investimento muito grande do poder público em universalizar o ensino, mas não há em momento algum, pelo menos nos últimos 10 anos, a preocupação com a qualidade. Essa qualidade passa pela

formação docente, a oferta de cursos de especialização, de treinamentos, e isso não existe. Se o profissional quiser, tem que buscar por si só, o que demanda uma certa despesa financeira, e o professor, na maioria das vezes, não tem esse recurso, ele não é dispensado para ter essa formação (Reginaldo Faustino).

Com a democratização do ensino, sobretudo pós LDB 9394/96, o perfil da educação pública no Brasil se transformou. Passaram a fazer parte do espaço escolar grupos identitários, até então, pouco presentes. Para lidar com essa realidade de forma a possibilitar a esses alunos uma educação de qualidade, faz-se necessário que haja investimentos na formação inicial e continuada de professores.

Os professores da educação básica das redes municipal e estadual, em Minas Gerais, encontram grandes dificuldades de liberação do trabalho, na carga horária regular, para investir na formação continuada, seja em cursos, palestras ou pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Em geral, isto ocorre, como sobre trabalho, no escasso tempo livre que lhe resta.

Comungamos com McLaren (2000), ao afirmar que o desafio da educação multicultural é formar sujeitos híbridos pós-colonialistas, engajados em uma luta para transformar as condições de vida e de trabalho. Acreditamos que este é também o desafio da educação rural. O autor reforça a necessidade da luta dos educadores:

(...) Como Zapata, os educadores críticos devem guerrear pelo interesse sagrado da vida humana, pela dignidade coletiva dos desfavorecidos do mundo e pelo direito de viver em paz e harmonia. A pedagogia crítica dirige-se a formas específicas de inteligibilidade e de racionalidade crítica, mas também se refere à história da alma. Ela fala para os sem-voz e os da periferia, os marginalizados e os excluídos. Ela é mitopoética, no sentido de que é ligada pelo pulsar da memória à história das lutas de libertação no planeta (MCLAREN, 2000, p. 23).

Para McLaren (2000), a cidadania crítica deve ser encaminhada para a criação de sujeitos éticos da história, autoconscientes, e deveria ser redistributiva das riquezas e dos recursos materiais da sociedade. Isto implica refletir sobre a formação dos professores no caso específico da nossa investigação sobre os profissionais de História de escolas rurais e o processo de construção de suas identidades. Compartilhamos com Fontana (2005), quando declara:

(...) somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internacionalizados que se harmonizam e também entram em choque. Somos homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, moços, velhos, pais e filhos, irmãos, esposos,

professores iniciantes, antigos na docência, militantes, não sindicalizados, que dobram turno, que não dependem do trabalho para viver, enfim, muitos em um (FONTANA, 2005, p. 66).

Somos uma mescla de diversas identidades. Para Silva (2000), a identidade não é essência, não é um dado ou um fato, não é homogênea, não é definitiva, nem acabada, nem transcendental. É uma construção.

4 - A formação dos professores de História na e para a realidade rural

A preparação com a formação inicial de professores para o ensino nas escolas rurais, no Brasil, é uma antiga preocupação dos educadores brasileiros. Araújo (2006), em sua tese de doutorado, discutiu, no capítulo 1, sobre o percurso da educação rural, em específico, sobre a fundação das escolas normais rurais. Segundo a autora, desde o século XIX, já se denotavam intenções de dotar as populações rurais de escolas. Mas, só a partir de 1930, ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações rurais. Porém os resultados práticos ainda não se manifestaram inteiramente, no sentido de fornecerem uma conformação especial às instituições escolares.

De acordo com Araújo (2006), nos anos de 1930, a formação do professor para o ensino rural era citadina. Era necessário, pois, criar um tipo de professor para o meio rural. A escola normal rural deveria formar um profissional entendido de agricultura, de enfermagem, ser um incentivador do progresso. Consoante com a autora, no Ceará, foi fundada a primeira Escola Normal Rural do Brasil. Juazeiro do Norte foi o município pioneiro com o papel de levar a “luz” do conhecimento para as terras secas dos campos cearenses. A fundação de uma escola de formação docente para o meio rural era a resposta que se dava aos discursos em defesa de uma ação educadora que atingisse os sertões cearenses defendida por educadores como Lourenço Filho e Sud Menucci.

Ainda conforme Araújo (2006), as professoras formadas nas escolas normais rurais cearenses buscaram fazer o que podiam para realizar a “missão” educativa. Na prática, a educação do campo em quase nada foi alterada⁹.

⁹ Ver estudos: 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.
MATOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de Educação em Sud Menucci**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, S.P, 2004.

No contexto contemporâneo, é recorrente a defesa de que a formação dos professores não se dá apenas em escolas e universidades, mas acontece ao longo da vida, por isso, faz-se necessário refletir sobre a constituição do ser professor e a construção da identidade docente. Nossa opção, ao trabalhar com a história oral temática, visa recuperar aspectos relevantes das histórias pessoais e profissionais que possibilitassem compreender a formação do processo de identidade deste professor. Interessa-nos saber quem são os professores de História de escolas rurais do município de Araguari - MG, qual a formação desses educadores, quais as experiências marcantes em sua formação profissional, enfim, como se tornam professores. Para Fontana (2005), o tempo também marca nossas histórias, não nascemos professores, nem nos fizemos professores de repente. O fazer-se professor se configura em momentos diferentes de nossas vidas.

A identidade docente é um lugar permeado de conflitos, um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão. É mais adequado falar em processo identitário. Segundo Nóvoa (1992, p.16), *“a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade nem um produto, é uma mescla dinâmica que caracteriza como cada um se sente e se diz professor”*.

Fazemo-nos professor no dia-a-dia, nos cursos de formação inicial, nos cursos de formação continuada, no exercício das variadas funções que, inclusive, podem não ter uma relação direta com a profissão docente. A identidade é construída na prática, ao mobilizar os diferentes saberes que fazem parte do trabalho do professor (Borges, 2001).

Os professores de História de escolas rurais do município de Araguari – MG, como todos os professores, trazem marcas produzidas nas histórias reveladas em suas narrativas. Ao serem transmitidas, são recriadas, nos propiciam conhecer melhor como é ser professor do campo e a sua construção identitária, que é processual.

Os sete professores, colaboradores diretos da investigação, concluíram sua graduação em História pela FAFI, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari – MG, suas escolhas pela profissão docente, em especial, pelo curso de História, deram-se de formas diversas. Segundo Fontana (2005), experiências escolares distintas, inseridas em histórias de vida também distintas, resultam numa decisão semelhante: ser professor.

Maria Aparecida Guedes, Vânia Lúcia Rodovalho e Ana Cristina Silva foram influenciadas por antigos professores, que despertaram nelas o interesse pela docência, em particular pela História.

O interesse pela História começou a partir do momento em que tive a oportunidade de estudar com uma professora que foi muito importante na minha vida, o nome dela é Consuelo. (...) ela falava de todos os conteúdos de História com muita propriedade, incentivava-nos a buscar cada vez mais (Maria Aparecida Guedes).

Interessei-me por História porque tive uma professora, no segundo ano do Magistério, que me despertou o interesse, antes eu não gostava de História, não sabia estudar, não entendia nada, as minhas notas eram suficientes apenas para ser aprovada. Essa professora dava aulas interessantíssimas, era como se fosse uma conversa, assim comecei a entender e a gostar cada vez mais de História (Ana Cristina).

Eu tive um professor, chamado Mário, que me apresentou uma História bem diferente. A forma de ele dar aulas era completamente diferente, então pensei: se eu for professora, quero ser do mesmo estilo dele (Vânia Rodovalho).

A formação da identidade docente é influenciada por professores marcantes. Castanho (2001) discute sobre o professor inesquecível, ideal. Segundo a autora, as boas lembranças superam as lembranças de maus professores. São descritos os professores que “amavam o que faziam”, que “valorizavam o aluno”, que “sabiam explicar muito bem a matéria”, que “motivavam as aulas”, que eram “seres humanos ímpares” (CASTANHO, 2001, p. 155).

Cruzaram-se acasos, diversos momentos que foram sendo tecidos para construir a trama que envolve o ser professor. Maria Cristina afirmou que, no curso de História, teve possibilidades de aprender mais sobre política, um tema que sempre lhe despertou o interesse. A profissão professor aconteceu por motivos financeiros. A professora Kátia queria ser Veterinária, mas, como as condições financeiras não possibilitavam realizar seu sonho, escolheu o curso de História, pois, quando estudava as séries iniciais, tinha facilidade em Estudos Sociais. Ana Maria fez o curso Normal, que era o caminho mais rápido para uma profissão e, neste curso, despertou o interesse pela profissão durante os estágios. Reginaldo teve a adolescência e a juventude marcadas por discussões em um grupo de rock, e a graduação em História veio auxiliar

em uma reflexão sobre as questões debatidas no grupo de rock, embora a primeira opção fosse Matemática.

Cada um dos professores, de forma particular, demonstrou, em suas narrativas a importância da História em suas vidas:

Sou apaixonada pela História, e o que mais me fascina na disciplina é a possibilidade de ter em mãos uma série de informações que mostrem o quanto o ser humano é capaz. (...) A História nos permite perceber o crescimento humano em todos os sentidos. É possível reviver o passado, relacioná-lo com o presente e ainda imaginar um futuro. Esse é um movimento muito bonito (Maria Aparecida Guedes).

A História é fascinante, principalmente no que se refere à construção do sujeito, pois por meio da subjetividade, você consegue fazer com que as pessoas percebam o mundo, percebendo-se, e também se percebendo diante do mundo e ao mesmo tempo produzindo histórias, nesse sentido, a partir do momento em que você se conhece, que tem consciência de si, que você é capaz de alterar ou modificar o seu meio social, a sua comunidade, o lugar onde você tem seguido. Esta questão humana, o homem como elemento central da produção da história, é o que me fascina (Reginaldo Faustino).

A História possibilita-nos ter uma visão crítica, mais consciente do mundo em que vivemos. O passado pelo passado não tem sentido, é importante conhecer o passado para refletirmos sobre o que está acontecendo agora. Não acredito que a História se repita, mas creio que aprendemos com o que passou. Além do mais, História é memória, é cultura e possibilita ao aluno uma reflexão crítica (Ana Cristina).

O fascínio pela disciplina tem muita relação com a prática em sala de aula, considero fantástico conversar com os alunos sobre o que aconteceu, buscar no passado explicações sobre o porquê da realidade atual (Maria Cristina).

A História me fascina, principalmente, pela possibilidade de conhecimentos que a disciplina proporciona e também pela certeza de que o conhecimento nunca está acabado (Kátia Machado).

Sou fascinada pelo lado polêmico que a História ressalta. Considero fantásticas as possibilidades de interpretações, cada historiador pode ver o mesmo acontecimento de maneira diferente (Vânia Rodovalho)

Escolhi História por considerá-lo um curso muito interessante. Podemos aprender sobre como tudo começou, analisar as grandes transformações que sofreu o homem, a natureza, a sociedade e a política. Sem o conhecimento histórico, o homem não conhece nada... (Ana Maria).

Historicamente, o ensino de História desempenhou um papel importante na construção de identidades. No atual contexto político, social e educacional é atribuído ao ensino da História o papel de formar o cidadão, que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do país e do mundo como um conjunto de múltiplas memórias e de experiências humanas. Pelo ensino de História, podem-se formar cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários, promovendo o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, aberto ao diálogo, cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social e lutar por transformações.

A relação com o conteúdo de História é influenciada pela história de vida dos professores e influencia sua prática docente. Os professores que atravessaram problemas financeiros reforçam, em suas narrativas, a preocupação com um ensino que proporcione a formação profissional dos alunos do campo. Ana Cristina afirma que a escola precisa formar o cidadão para o mundo de hoje, qualificar mão-de-obra. Sugere, como opção, a volta dos cursos técnicos. Para Maria Cristina, a escola rural deve propiciar aos alunos não só meios de melhorar suas condições de vida, mas também despertar-lhes o senso crítico. Kátia defende o ensino profissionalizante nas escolas rurais. O professor Reginaldo enfatiza muito a autonomia, para ele, o importante é formar um sujeito autônomo, capaz de buscar o conhecimento.

No período da formação inicial desses professores, com exceção da Ana Cristina, todos foram unânimes em afirmar que não foram preparados para a prática na sala de aula, e, no que diz respeito ao ensino em escolas rurais, nada foi comentado. A Professora Ana Cristina declarou que uma de suas professoras comentava, em sala de aula, experiências em escolas rurais. Mas, o que ficou dessas aulas foi uma imagem negativa. Segundo Ana Cristina,

Em relação a minha formação inicial, tive o privilégio de ter uma professora de Didática, que me possibilitou ter uma idéia do que seria a profissão docente, inclusive do caso específico da zona rural. Ela contava suas experiências, as dificuldades principalmente em relação à distância e à viagem. Os professores tinham que ir de leiteiro, ficar a semana toda na

zona rural. Enquanto eu estava na faculdade, não me interessava em ser professora rural (Ana Cristina).

Pela análise dessa narrativa, concluímos que, no contexto das escolas rurais isoladas, os professores enfrentavam muitas dificuldades. O que confirma os dados apresentados no capítulo 1, a maioria dos professores rurais não possuíam formação para docência, pois os que freqüentavam o curso superior eram desestimulados a exercer a docência em escolas rurais¹⁰.

Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre o processo de formação docente, registramos, a seguir, trechos das narrativas dos colaboradores:

Quando comecei a lecionar na zona rural, ficou claro que nem o curso normal, nem a formação inicial em História me prepararam para esta realidade. Não quero dizer que o curso de História foi ruim, mas o professor quando termina a graduação, ele não sai preparado nem para a realidade urbana e muito menos para a rural. Você aprende é no dia-a-dia, com as diferenças e dificuldades. Em determinadas situações, você faz de um jeito e, outras situações, você faz diferente (Maria Aparecida Guedes).

Refletindo sobre minha prática posso afirmar que durante minha formação inicial, nem sequer foi mencionada a realidade rural. O que aprendi foi no dia-a-dia e na troca com os companheiros das escolas pelas quais passei, estes me ajudaram muito (Maria Cristina).

(...) posso afirmar que o que se vê na teoria é lindo, mas muito distante do que é a verdadeira prática. Em relação a ser professor de escolas rurais, isto não foi nem sequer comentado durante o tempo da formação. Aprendi a ser professora na prática (Kátia Machado).

Durante os quatro anos da graduação nada foi comentado, nem de longe, sobre a realidade de ser professora. Formei-me em 1985 e comecei a trabalhar em 1989, fiquei quatro anos parada, foi um choque, pois não tinha bagagem nenhuma. Sobre o ensino em escolas rurais nada era comentado. O que aprendi foi com a experiência, ali mesmo, na sala de aula. Eu

¹⁰ Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (2007), cinco universidades brasileiras irão oferecer graduação em educação rural. São elas: A Universidade de Brasília (UnB), as federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Campina Grande (UFCG), na Paraíba e de Sergipe (UFS). O título a ser oferecido (Licenciatura Plena em Educação do Campo) faz parte de um convênio que o Ministério da Educação (MEC) acaba de fechar com as cinco universidades públicas, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação no Campo, das secretarias de Educação Superior de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ver: site <http://www.incra.gov.br>.

fui aprender a ser professora, a correr atrás por mim mesma, na prática (Vânia Rodovalho).

As narrativas revelam aspectos da formação inicial nos cursos de Licenciatura, em geral, e de História, em particular. Demonstram que o processo de formação não se constrói apenas nos cursos frequentados em escolas e Universidades, durante determinados períodos da vida. Segundo os professores, não foram preparados para a realidade escolar no meio rural. A visão idílica da formação não corresponde à realidade da rotina da escola. A prática, a experiência cotidiana, as trocas com colegas de trabalho foram os principais responsáveis pelo processo de formação docente. Segundo Fontana (2005),

Se a escola foi um dos espaços de nossa formação, esta se estendeu para além dos limites daquela, porque também nos fizemos professoras nas relações de aprendizado com nossos alunos, com nossos filhos, com os moradores dos bairros populares, pela aproximação das suas vivências e dos seus valores, procurando compreender o sentido e a função da educação nas suas vidas (FONTANA, 2005, p. 125).

Em todas as narrativas, há uma ênfase no descontentamento em relação à formação inicial. É possível evidenciar, nos relatos, as marcas de um modelo formativo inspirado na racionalidade técnica e científica.

O modelo da racionalidade técnica, empregado na formação de professores, fundamenta-se numa concepção herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX. Segundo este modelo, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução dos problemas concretos que encontra na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Considera o professor como um técnico, cujo saber-fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa, objetiva e matematizada. Segundo Pérez Gómez (1992), *A atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas* (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

A perspectiva racionalista pressupõe uma crítica ao modelo empírico, conhecido como “tradicional”, defendendo a aplicação do conhecimento do método científico à análise da prática e à construção de regras que regulem a intervenção do professor. Sugere atividades práticas, defende a afirmação de que o ensino tem uma dimensão científica e uma dimensão artística, porém o componente artístico é subvalorizado.

Nesse paradigma formativo, de natureza transmissiva e cumulativa, as relações entre formadores e professores são marcadas pela assimetria de saber e de poder, e a cada um são atribuídos papéis com contornos claros e definidos. Espera-se que o conhecimento técnico-científico, repassado pelos formadores oriente o professor e o seu fazer cotidiano em sala de aula, numa transposição linear, mecânica, dirigida no sentido da teoria para a prática. O primado é, portanto, da teoria, trazendo as inovações e as descobertas. A prática fica reduzida à aplicação da teoria.

Ainda em relação aos programas de formação orientados por esse modelo, é importante destacar que procuram fornecer aos professores os recursos instrumentais, de forma a capacitá-los para o exercício competente da profissão. Isso porque, nesse modelo, ser competente é ser objetivo, possuir o domínio das técnicas de ensino, ter desenvolvido a capacidade cognitiva de prever os resultados da intervenção pedagógica, mediante o controle rígido e sistemático das ações-meio, cuidadosamente estudadas e deliberadas pelos professores. Nesse processo, se algum resultado escapa ao controle, reinicia-se todo um replanejamento das ações de intervenção, conferindo um poder absoluto aos meios para se conseguir o fim desejado.

Existe uma divisão hierarquizada entre os que pensam e os que executam, entre os produtores e os consumidores de saberes, entre os pesquisadores e os professores, entre a teoria e a prática, que se relaciona com a perspectiva positivista de conceber o mundo. A lógica inerente a essa concepção está assentada na cisão, na fragmentação, na dicotomização, na visão parcial do objeto, revelando grande dificuldade em reconstruí-lo em sua totalidade.

Segundo Pérez Gómez (1992), o modelo tecnicista, dificilmente, poderá resolver os problemas que se detectam numa situação concreta, uma vez que os seus esquemas de análise e as suas técnicas de intervenção asfixiam as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social que se enfrenta. Reconhece os avanços da racionalidade técnica em relação ao modelo empirista, mas afirma que não podemos considerar a atividade prática do professor como atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico.

O modelo da racionalidade técnica não consegue responder às expectativas da formação do cidadão crítico. Conforme Schon (1992):

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências requeridas em situações divergentes, tanto

pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (SCHON, 1992, p. 82).

A crítica generalizada à racionalidade técnica, modelo pelo qual a formação de professores não foi capaz de prepará-los para lidar com situações novas, ambíguas e confusas, fez emergir várias concepções alternativas sobre o papel do professor como profissional: Professor Pesquisador, Professor Reflexivo, Intelectual Transformador, Professor Autônomo¹¹. Apesar das diferenças, elas têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. O sucesso do professor depende da sua capacidade de trabalhar em um espaço contingente e complexo, resolvendo problemas práticos, por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Essa capacidade, também denominada conhecimento prático, é analisada por Schon (1992) como um processo de reflexão-na-ação ou como diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

Para melhor compreender a proposta da atividade do profissional prático, Schon (1992) distingue três conceitos diferentes que integram o pensamento prático: conhecimento – na – ação, reflexão – na – ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão - na - ação.

O conhecimento na ação é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer. Há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, ainda que, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas. Saber fazer e saber explicar o que se faz são duas capacidades intelectuais distintas.

Reflexão – na - ação: freqüentemente, pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Schon (1992) chama a este componente de pensamento prático, reflexão na ação. É um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão – na – ação é o melhor instrumento de aprendizagem.

¹¹ Para maiores informações, ver: PAIM, Elison Antonio. **Memória e experiências do fazer-se professor**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

A reflexão na ação e sobre a reflexão – na – ação: pode-se considerar como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

No modelo reflexivo e artístico de formação de professores, de acordo com a proposição de Schon (1992), assume-se que, nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que tinha uma única solução correta. O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando por meio do diálogo que estabelece com essa realidade. A prática adquire um papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.

Nesse modelo formativo, o professor é concebido como um profissional reflexivo, cujos saberes vão-se constituindo no tempo, pela reflexão na e sobre a prática, no confronto com os outros atores sociais do ato educativo e em diálogo com as condições de trabalho. O professor é considerado em sua historicidade e complexidade humana, como pessoa crítica, criativa, curiosa, sensível, como autor de sua vida e de sua prática pedagógica, protagonista em ação. Esse duplo movimento procura aproximar os espaços de interação entre vida e trabalho compartilhado, dimensão pessoal e dimensão profissional. Vários autores, por caminhos distintos, têm refletido sobre essa questão, como: Alarcão (1996), Pimenta (2002), Ghedin (2002), Libâneo (2002), Contreras (2002), Pérez Gómez (1992), Tardif (2002), Perrenoud (2001), Zeichner (1992), Paim (2005).

Libâneo (2002) alerta sobre os perigos da reflexão pela reflexão, ou seja, o modelo de reflexividade neoliberal, no qual as práticas educativas consideradas propiciadoras da autonomia e da liberdade visariam, na realidade, a uma forma de autocontrole da conduta pelo próprio indivíduo, de modo que se obtivesse um sujeito “conscientemente” submisso aos controles sociais. Nesse caso, segundo ele, mesmo as pedagogias chamadas emancipatórias seriam formas de manipulação da subjetividade a serviço da manutenção das relações de poder vigentes. Fazia-se necessária uma teoria crítica que permitisse aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos. Estaríamos frente a uma reflexividade emancipadora, a caminho de uma real autonomia intelectual e política do professorado. Segundo Libâneo (2002), se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista e que planeje e promova, na sala de aula,

uma situação em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento, expresse seus pensamentos, resolva problemas, é necessário fazer pensar, é fundamental que seu processo de formação tenha essas características.

Zeichner (1992) tece críticas à forma como o conceito de professor reflexivo, geralmente, vem sendo tratado nas últimas reformas educacionais dos Estados Unidos, e que serve de alerta à realidade brasileira. Segundo ele, há um perigo ao se considerar a reflexão como um fim em si mesma, desconectada de quaisquer outros objetivos mais gerais.

A ação reflexiva, segundo Zeichner (1992), deve estar diretamente ligada à consideração ativa, persistente e cuidadosa de toda a crença ou prática, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conseqüências a que conduzem, constituindo-se em um processo que ultrapassa a solução lógica e racional de problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão.

De acordo Alarcão (1996), o simples exercício da reflexão não salva os cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a com base na análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional, portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, por meio de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

O fazer-se dos professores se dá num processo relacional, na interação com os outros: com professores universitários, colegas de trabalho, alunos, autores de livros, comunidade escolar, etc. É um processo que se dá de maneira social e nunca individual, sendo social, não pode ser homogêneo. Portanto, ao pensar na formação de professores, é preciso considerar que os professores pensam (Paim, 2005).

Em diversos momentos do diálogo com os colaboradores, identificamos a preocupação em refletir sobre a prática, com objetivos de transformar a sala de aula das escolas rurais em espaços de possibilidades. A sala de aula é tratada, nas narrativas, como espaço importante de formação, de constituição da identidade docente. Maria Aparecida Guedes faz a seguinte reflexão sobre o tema:

Aprendemos no dia-a-dia com as diferenças e dificuldades. Em determinadas situações, ela faz de um jeito e, em outras situações faz diferente. É assim, planejando e replanejando sempre. Os trabalhos em grupos interdisciplinares são formas que o ajudam a crescer profissionalmente. E ler sempre. A

leitura é muito importante, devemos buscá-la sempre, nunca estamos 100% preparados. (Maria Aparecida Guedes, 2005).

O professor Reginaldo revelou uma preocupação muito grande com a passividade dos alunos e, para ele, sua história de vida, sua formação na Licenciatura e Especialização confirmaram que o importante é aprender a conhecer, e isso o leva a reflexões constantes sobre sua prática e sobre o papel da escola. Em sua narrativa, explicitou:

A minha preocupação não é “enfiar” uma série de conteúdos, o que importa é o diálogo, a troca de experiências, o conhecimento que o aluno vai construindo a partir disso. (...) o que importa é a reflexão que fazemos juntos, as vivências quando executamos os projetos, assim acredito ser possível a formação do sujeito autônomo, capaz de ler um livro, interpretar, aprender, discutir, questionar, enfim, um sujeito crítico, que esteja pronto a realizar mudanças tanto no individual como no coletivo. Infelizmente, eu não vejo a escola produzindo este tipo de sujeito. O que eu vejo é a escola condicionando o indivíduo a aceitar as regras sociais tal como elas estão colocadas (Reginaldo Faustinho).

De acordo com Contreras (2002), o profissional que pensa sobre a ação pedagógica deve refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Deverá compreender, ainda, como o modo de organização e controle do trabalho do professor interfere na prática educativa e na sua autonomia profissional. Assim, a reflexão não encerraria uma concepção concreta sobre si mesma, nem tem seu uso adaptável a qualquer corrente pedagógica.

A reflexão guarda estreita vinculação com o pensamento e a ação, nas situações reais e históricas em que os professores se encontram. Não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que serviam a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma, não é neutra. A reflexão pode estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado em proporcionar uma educação libertadora. O professor, como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento, pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

A formação inicial dos professores é, sem dúvida, um espaço-tempo importante no processo da construção identitária do professor, por isso, a necessidade de reflexões constantes. Mas a formação do professor implica uma construção cotidiana,

uma experiência de lutas, decepções e vitórias. Nesse sentido, os colaboradores destacaram os gostos, as vantagens de exercer o ofício de professor de História nas escolas rurais:

A docência, em escolas rurais, não é marcada apenas por dificuldades, existem também as vantagens. O reconhecimento por parte do aluno é mais explícito. O interesse deste aluno é maior e perceber o crescimento, a produção é algo que traz satisfação. O aluno da zona rural gosta da novidade, ele gosta do fazer, do ser diferente. Quando você trabalha, por exemplo, com teatro, é surpreendente. Eu pensava que não sairia um bom trabalho, mas o aluno de escola rural me parece mais determinado, quando quer uma coisa ele faz perfeito (Maria Aparecida Guedes).

Minha experiência como professor também me possibilita apontar gostos e vantagens, embora eu gostasse de deixar claro que não percebo tanta diferença entre o aluno de escolas urbanas e os alunos do campo. O que é evidente, e, para mim, uma grande vantagem, é o número de alunos por sala. Nas escolas rurais, o número é bem mais reduzido, e isto possibilita ao professor conhecer melhor seu aluno, suas dificuldades e, até mesmo, conhecê-lo como ser humano, e esta proximidade permite que o trabalho em forma de projetos se realize sem tantas dificuldades. O aluno do campo se interessa mais pelo trabalho por projetos (Reginaldo Faustino).

Ser professora de escola rural não é só enfrentar dificuldades e necessidades, existem também as vantagens. O que eu mais destaco, ao longo de minha experiência, é a amizade. (...). O aluno de escola rural é mais humilde, mais amigo, em qualquer lugar que ele o encontre ele vai até você. Um orgulho que tenho é encontrar meus ex-alunos que estão na faculdade, e estes afirmam lembrar de minhas aulas, relacionar com o que está sendo estudado na faculdade, isto é um gosto. Outra vantagem é o número menor de alunos na sala de aula, isto é maravilhoso, possibilita um aprendizado melhor. Mas, acima de tudo, a amizade que você constrói com os alunos é muito importante (Ana Cristina).

No espaço escolar no meio rural, circulam afetos, emoções, calor humano, aceitação. O número menor de alunos por sala de aula, mesmo com muitas semelhanças com alunos de escolas urbanas, como afirmou o professor Reginaldo, proporciona maior aproximação com os alunos, o que facilita trabalhos diferenciados. Aparecida Guedes afirmou, em sua narrativa, o reconhecimento, o interesse, o gosto pela novidade, que caracteriza os alunos das escolas rurais. Ana Cristina destacou a amizade.

Segundo Vasconcelos (2003), a docência é lembrada por momentos que ficam porque são fascinantes ou porque deixam marcas tristes. Outras narrativas, a seguir, caracterizam os alunos das escolas rurais:

É possível identificar dois tipos de alunos na realidade rural em que atuei: aquele que tem vontade de estudar para sair do campo, que tem o sonho de ir para cidade e aqueles que se conformam em concluir ou a oitava série ou o Ensino Médio para lidar com aquilo que já sabem ou talvez melhorar um pouco sua situação, mas, sem sair do campo. Mesmo assim, valorizam a escola, conseguem perceber que as mudanças estão acontecendo e que uma escolarização melhor dará oportunidades de uma leitura mais clara, talvez, para compreender o rótulo de um remédio, de inseticida que será usado na plantação (Maria Cristina).

O aluno de escola rural é mais humilde, ele valoriza, realmente, a figura do professor, é mais interessado, tem respeito pelo professor, no geral, fala mais baixo. Você realmente se sente importante (Kátia Machado.).

Sem entrar em contradição, eu acho que o aluno da zona rural, por mais que tenha desinteresse, que apresente problemas como citei anteriormente, ele respeita o professor. O professor é, praticamente, endeusado pelos alunos. Eles acreditam que o professor sabe demais. Por mais que você não consiga ensinar tudo que acha ser importante para o aluno, você pode ter certeza de que é uma pessoa especial para ele. O aluno de zona rural valoriza muito mais o professor (Vânia Rodovalho).

Com o tempo, com a vivência fui aprendendo a trabalhar nas escolas rurais, porque não tive nenhuma preparação na faculdade que pudesse relacionar com a realidade rural. Sei que é importante trazer o aluno para perto da gente, o professor é mais do que isso, torna-se confiante. O tempo de trabalho nessas escolas me aproximou tanto dos alunos que hoje sou madrinha de batizado de filhos, de casamento de vários ex – alunos (Ana Maria.).

As crianças e os jovens que estudam nas escolas rurais, como afirmamos anteriormente, são diferentes entre si, trazem histórias de vida diversas, variadas perspectivas, como narrou a professora Maria Cristina. Porém, por motivos diferentes, valorizam a educação escolar. Vânia Rodovalho enfatizou o prazer, a satisfação de ser professora nas escolas rurais, porque se sente valorizada como professora. No contexto

atual, marcado pelo descaso do Poder Público em relação aos professores, o reconhecimento dos alunos é um forte motivo para continuar a luta por melhores condições de trabalho, por um país mais justo, humano e democrático.

Ao conhecer melhor seu espaço de atuação profissional e seus sujeitos, os professores podem-se tornar mais capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas; isto traz perspectivas para a re-invenção de uma escola do campo que seja realmente democrática. Os professores não se limitam a executar currículos, também os elaboram, os definem e os re-interpretam.

Os professores inseridos no contexto sócio-cultural e educacional do campo podem: aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar com a escola e não só sobre a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, proporcionando apoio e estímulo mútuos – na forma de trabalho coletivo –, para analisar os contextos de produção do ensino e da aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos da moda, ressignificando-os. Todos esses elementos são constitutivos do fazer-se, do tornar-se professor.

O cenário investigado, o meio rural do município de Araguari – MG, é marcado pelo complexo, variado, desigual, ambíguo, em processo que se globaliza regido pela lógica capitalista, cujos traços podem ser percebidos na cultura, na religião, nos valores, crenças e tradições, enfim, na vida das pessoas do campo. Isto leva à necessidade de rever as práticas dos sujeitos sociais docentes e a problematizar as certezas, para assim, construir os sentidos sobre as coisas do mundo.

Num mundo em que a quantidade e a velocidade das informações são assustadoras, torna-se importante, na formação do professor, diferenciar informação de conhecimento. Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade e como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar tais informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é, pois, uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada com a constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor, ou seja, um profissional preparado de forma científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.

As narrativas dos professores possibilitaram-nos criar novos espaços de conhecimento, novos significados, novas redes de comunicação, o que potencializa o desenvolvimento profissional. Segundo Fonseca (2006), *“ao narrar a si mesmo, a sua própria história de vida de uma determinada forma, com determinados objetivos em determinados contextos, no caso o educativo, o sujeito narra uma história social, coletiva que é também política”* (FONSECA, 2006, p. 149).

5 – Experiências, trajetórias de vida, sonhos na constituição do ser professor de História na educação básica nas escolas rurais

É recorrente no debate educacional a idéia de que a formação de professores, inicial e continuada, deve garantir e propiciar os processos de aprender-ensinar-aprender. Isso requer pensar nos paradigmas orientadores dos programas de formação que, tradicionalmente, inspirados pela matriz positivista, se apoiaram no modelo da racionalidade técnica para formar professores e que, mais recentemente, têm buscado, na matriz crítico-reflexiva, subsídios para a formação do profissional “intelectual”, “autônomo”, “reflexivo”, “investigativo”. Mais do que isso, a identidade profissional do professor é construída mediante as várias relações entre seus pares, alunos, pais, mães, enfim, toda a comunidade escolar. É não se esquecer de que os atores em ação são personagens vivos, produtores de saberes. É ter presente que a profissão professor é um processo inacabado e inconcluso.

Segundo Fontana (2005), aprendemos no curso de nossa vida e na relação imediata com o trabalho. Quem somos, que história assumimos, os processos pelos quais cada um de nós reconhece, em si, os princípios de nossa profissão pois, assim, podemos nos analisar e avaliar como profissionais, e até mesmo os modos como nos sentimos professores. Retomando as narrativas dos colaboradores, obtivemos diferentes respostas à pergunta: como você se vê como professor?

Como professora de História, dentro da realidade em que atuo, acredito desempenhar um papel importante. É fundamental você ter consciência do que está fazendo. O professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos. Além de transmitir conhecimentos, deve dar bons exemplos, praticar aquilo que fala possibilitar a fala, o crescimento dos alunos. (...) Eu me valorizo, sinto-me importante como professora de História porque tenho a noção de que eu tenho um pouquinho do conhecimento do mundo que aí está, não tenho todo conhecimento, longe disso, mas a História me ajudou a ser mais esclarecida, a ter uma visão diferenciada, perceber as

coisas de forma diferente, ter mudanças de atitudes e de comportamentos de uma forma geral. Dentro da realidade em que atuo, acredito que meu papel de professora de História é muito importante, pois eu consigo entender melhor os meus alunos e trabalho no sentido de minimizar seus problemas (Maria Aparecida Guedes).

Como professor de História, eu me vejo como alguém que detém conhecimentos, mas tento, na minha prática, não me colocar como superior, acima dos alunos. Eu me vejo como ser humano, com muitas expectativas, alguém que necessita de liberdade e que luta por condições melhores. Não vejo o aluno totalmente passivo, a minha relação com os alunos é de diálogo, de troca, mas não abro mão da disciplina, do respeito. Eu costumo fazer uma imersão no mundo dos alunos, busco suporte em outras disciplinas, a interdisciplinaridade, coloco-me como poeta que sou, então, escrevo para eles, sobre a vida deles, eles me proporcionam subsídios para escrever, o que posteriormente será a base para um livro que estou escrevendo. A minha vida pessoal e profissional se mistura, este fato faz com que eu me aproxime mais dos alunos e a partir disto eles passam a ter um gosto maior pela História. A História, para mim, é como se fosse uma viagem, enquanto eu dou aula eu viajo, me realizo, busco prazer no que faço, pois as condições materiais não são satisfatórias (Reginaldo Faustino).

Os relatos de Maria Aparecida Guedes e Reginaldo Faustino são claros: o professor desempenha um papel importante, detém conhecimentos. Os professores destacam a importância do diálogo com seus alunos, do diálogo com outras disciplinas. A relação horizontal entre professores e alunos, marcada pelo diálogo, pode ser o caminho para a educação libertadora defendida por Paulo Freire. O diálogo com os alunos, com os pares, forma identidades.

A integração interdisciplinar, destacada pelo professor Reginaldo, possibilita aos alunos lançar mãos de conceitos, procedimentos científicos, habilidades atinentes a diferentes campos do saber, formam-se, portanto, sujeitos capazes de lidar com a complexidade da vida social e transformar a realidade. Segundo Freire (2006), não somos apenas natureza, nem tampouco somos apenas cultura, educação, cognoscitividade. Por isso, acrescenta o autor, crescer, entre nós, é uma experiência atravessada por diversos conteúdos.

Continuamos ouvindo as narrativas dos professores:

Houve momentos em minha vida de fazer uma auto avaliação e acreditar que eu poderia ter sido uma professora melhor.

Faltaram incentivos e condições financeiras para investir mais na minha formação. Se eu fosse voltar eu priorizaria a calma, assim como terminei o meu trabalho, a paciência é fundamental. Em 2002, eu viajava para Palmas TO, para visitar meus filhos e o ônibus em que eu estava bateu de frente com uma carreta, fiquei presa nas ferragens, até ser resgatada, fiz uma retrospectiva de minha vida e pensei muito na minha profissão e cheguei à conclusão de que não vale a pena perder a calma com os alunos. Outro fato que me fez mudar muito também foi quando eu mudei de religião, hoje sou evangélica e vejo a vida com mais calma (Kátia Machado).

Sei que tenho muito que aprender, mas tenho interesse, curiosidade, gosto muito de ler e de trocar com os colegas. Quando penso que o meu trabalho não está obtendo o resultado necessário, gosto de ouvir opiniões dos colegas e conhecer suas experiências. Eu considero a troca muito importante. Tenho 17 anos de Magistério e, cada dia, cada ano que passa, acho que tenho cada vez mais para aprender. O professor deve renovar sempre. O aluno de hoje não consegue prestar atenção em aulas monótonas, logo ele se cansa, é fundamental que o professor inove sempre. Eu tenho consciência de que preciso sempre me atualizar. Se o professor não ler, ele se acaba (Vânia Rodovalho).

Depois de tantos anos dedicados à educação, acredito ter dado o melhor, pelo menos foi o que tentei, me esforcei muito para fazer o melhor possível. Fiz vários cursos para aperfeiçoar minha formação. Um que me marcou muito foi um curso em Uberlândia com a Professora Selva. Adorei o curso, aprendi muito com a professora. Ela trabalhava na ESEBA e sempre perguntava para os alunos o que queriam estudar, qual o assunto e a partir daí montava os textos. Inclusive, eu tirei cópia de um caderno dela, achava a forma como ela passava o conteúdo algo espetacular. Foi uma professora que me marcou muito, me encantei-me com ela. O período em que trabalhei foi gratificante, aprendi com os alunos, com os colegas, amei trabalhar na zona rural. Se fosse para voltar a trabalhar nas escolas rurais, eu voltaria com o maior prazer. Eu me aposentei como professora de História na Rede Municipal, mas ainda atuo na Rede Estadual como professora de Ensino Religioso (Ana Maria).

A narrativa da professora Kátia sinaliza que ela sabe o quanto a percepção do vivido vai se transformando com o tempo e com outras experiências. Mais ainda, o quanto se utiliza deste vivido para ler o passado e modificar as ações futuras. A possibilidade da morte levou-a a refletir sobre sua vida pessoal e profissional, passou a

priorizar a calma e a paciência. Destacou também a mudança de religião e, como isso, reforçou a valorização da calma. Seus dizeres confirmam o caráter móvel da identidade, não há uma identidade única nem um momento em que se encontra plenamente construída.

Um aspecto importante destacado nas narrativas pelos colaboradores é a necessidade, o desejo de aprender sempre, de conhecer mais, o interesse pela formação continuada. Vânia Rodovalho afirmou que é fundamental a inovação permanente do professor. Ana Maria enfatizou a importância da formação continuada, o quanto ela aprendeu nos vários cursos que fez ao longo de sua formação. As Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CEB, estabelecem no Art. 12:

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e, mas Resoluções ns. 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres ns 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções ns 1/2002 e 2/2002 do Plano do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.
Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, Ministério da Educação, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, 2002, p. 40-41).

Portanto, o Conselho Nacional de Educação reconhece e exige, por meio da Lei, que os sistemas promovam o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Entretanto as vozes dos professores revelam, explícita e implicitamente, a ausência de políticas públicas que, na prática, assegurem esse direito.

Na busca de compreender melhor o que pensam e como se tornam se constituem professores, ouvimos sobre os sonhos dos colaboradores, professores de História de escolas rurais:

Como professora, meu maior sonho é que o governo “acorde” e perceba que a Educação é a área que mais precisa de investimentos reais. É necessário tratar da Educação com seriedade e compromisso. Historicamente a educação no Brasil não foi levada a sério e ainda continua sendo desprezada, não vejo um empenho sério. Meu sonho é que a educação seja prioridade. Outro sonho é em relação aos professores, devemos

cada vez mais valorizar nosso serviço. Devemos cobrar mais, exigir mais. Somos importantes e temos que agir como tal, não ficar dizendo “amém” para tudo que nos é imposto. Meu sonho é que todos os professores tivessem acesso a leituras diversas, que pudessem comprar livros, revistas, principalmente na área de educação. Infelizmente, faltam tempo e condições financeiras. (...) O espaço físico, a organização da escola precisa ser repensada, em especial, a escola do campo. O nosso aluno do campo é acostumado com um mundo aberto; espaço, liberdade, movimento fazem parte do cotidiano deste aluno e a escola, tal como funciona inibe este aluno. O nosso aluno do campo tem uma vivência diferenciada, sabe muita coisa, como por exemplo: como se planta, o que deve ser plantado e em que época, quanto se usa de defensivo agrícola, como arar a terra, como se faz uma amostragem de solo, ele têm muita coisa para ensinar e não é ouvido. Quando chega à escola, é colocado numa carteirinha como se fosse ninguém e “despejam” conteúdos que, na maioria das vezes, ele nunca vai colocar em prática. Falta ao professor enxergar o aluno como pessoa, um cidadão com projetos, sonhos, experiências e que precisa “trocar-las”. A escola deveria propiciar o crescimento deste aluno a partir daquilo que ele já conhece. Eu percebo a escola ainda muito arcaica, antiquada e tenho um sonho de formar um grupo de professores que se proponham a repensar a educação (Maria Aparecida Guedes).

Maria Aparecida Guedes ressaltou a importância da Educação para o desenvolvimento de uma nação mais justa, mas, para isso, é preciso investimento e apoio do Poder Público. Reforçou a importância da consciência política dos professores, para que lutem por valorização profissional e salários mais dignos. Defendeu a necessidade da formação continuada. De acordo com sua narrativa, a leitura deveria fazer parte do cotidiano do professor. Mas, o que temos de concreto são salários baixos, que dificultam as possibilidades de acesso a diferentes fontes. O professor não tem dinheiro suficiente para adquirir bons livros, manter assinatura de jornais e revistas, acaba tornando-se limitado à fonte disponibilizada pelo Estado e acessível às escolas, isto é, o livro didático.

Em sua narrativa, Maria Aparecida Guedes propõe uma nova escola do campo, inclusive, no que se refere ao espaço físico, para a professora, a rede física da escola deveria representar a liberdade. Defendeu a importância de ouvir os alunos do campo, de valorizar seus saberes e, a partir deles promover uma educação que perceba os alunos como sujeitos. O conhecimento tácito dos alunos deveria ser aproveitado.

Pensando assim, retomamos a Arroyo (2004), para quem, a escola deve levar em conta a história de cada educando e as lutas do campo. Como educadores, devemos considerar a história das pessoas que vivem no meio rural.

Com o objetivo de ilustrar a narrativa de Maria Aparecida Guedes, destacamos a foto da E.E. Artur Bernardes, onde atuava a colaboradora:



Foto 09 – E. E. Artur Bernardes, Distrito de Amanhece – Arquivo pessoal (2005).

O professor Reginaldo, demonstrou-se pessimista em relação à educação, em sua narrativa afirmou:

(...) atualmente meu sonho é deixar de ser professor, quero fazer o Curso de Direito, meu trabalho tem-se materializado, mas não está me satisfazendo. Acho que a Educação vai demorar a ter um salto qualitativo, as minhas angústias não vão alterar-se. Se eu procurar me especializar, aventurar num mestrado, pelo que me conheço, também significará o abandono da profissão docente. Porque as minhas angústias serão maiores, afinal, tudo que propomos a fazer academicamente dentro de uma escola pública de zona rural não tem muito sentido, os resultados serão mínimos e as angústias se tornarão maiores. Isso aconteceu na graduação e depois na minha especialização, uma frustração porque você tenta dar o melhor na comunidade escolar e ela não aceita, existe muita resistência em torno das mudanças, não querem mudar o establishment, as pessoas estão acomodadas no seu cargo. Procurar crescer, buscar algo novo não é tendência da Educação. A escola deveria ser uma construção coletiva, mas não é o que acontece. As reuniões pedagógicas são uma

tortura, um tormento, são momentos de determinações, cobranças e a parte pedagógica fica na realidade esquecida. Passa o tempo e as coisas continuam da mesma forma, o comodismo, o não questionamento me incomoda. O que vemos é a busca de “receitas”, algo que torne mais fácil o trabalho, uma forma de manter a disciplina. É como eu digo “dador” de aulas encontra-se aos montes, mas pessoas preocupadas com a educação, não. Educar é um desafio e vencer as dificuldades impostas pelo sistema é um desafio ainda maior (Reginaldo Faustino).

Reginaldo Faustino mostrou-se desiludido com a educação, as resistências do Poder Público e da própria comunidade escolar, em relação a uma educação libertadora minaram seus sonhos. Sua angústia levou-o a pensar em mudar de profissão. Sua narrativa revela descrença, niilismo, tortura, não acredita em nada. Segundo o professor, não compensa investir na profissão, pois quanto maior o investimento, maior é a desilusão. De acordo com Esteve (1999, p.27), o mal-estar docente, identificado na narrativa do professor Reginaldo, é causado por uma soma de fatores. O autor distingue entre “*fatores primários, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas e fatores secundários, referentes às condições ambientais, ao contexto em que exerce a docência*”.

Pesquisas comprovam o aumento crescente de professores que estão em fase de desencanto. Para Esteve (1999), é preciso, em primeiro lugar, haver uma abordagem preventiva que, partindo das deficiências e lacunas constatadas no período de formação inicial dos professores, retifique enfoques e incorpore novos modelos de formação, que evitem, na medida do possível, as conseqüências negativas apontadas pelas diversas pesquisas. Em segundo lugar, articular estruturas de ajuda para o professorado em exercício.

Em uma outra posição, as professoras Ana Cristina e Maria Cristina nos relataram seus sonhos:

Eu sonho com o dia em que chegarei à sala de aula e junto com os meus alunos iremos visitar um museu pela Internet. Que teremos a facilidade de fazer uma excursão até Brasília. Enfim, meu sonho é ter condições de possibilitar aulas diferentes, sair da sala de aula e, com apoio do Estado, um governo que possibilite principalmente ao aluno das escolas rurais a

oportunidade outras realidades na prática. Uma coisa que me entristece é a falta de perspectivas para a educação, ninguém mais quer ser professor, a profissão não é mais motivo de orgulho. Os alunos citam algumas profissões como possibilidades de futuro, menos a docência. E a educação é a base de tudo, todo profissional passou por uma escola, teve uma série de professores e, mesmo assim é cada vez mais menos valorizado. O resultado disso será a falta de professores, inclusive, já estão faltando professores. Acredito ser fundamental uma política de valorização da profissão professor (Ana Cristina).

O meu sonho é ver mais alunos freqüentando a escola, ainda há muito aluno fora da escola. Na zona rural, eu sempre falo que é uma vantagem ter menos alunos em sala de aula, mas é muito triste você saber que há muita criança que não está estudando. A escola deveria se tornar mais interessante para o aluno, dar novas opções, conhecer mais a realidade do aluno e possibilitar novas oportunidades. O que eu sinto é que o aluno pode viver melhor no campo. O currículo deve ser repensado, é fundamental estudar o básico, mas trazer algo diferente que possa fazer o aluno crescer sem ser necessário sair do campo (Maria Cristina).

Pelas narrativas das professoras, podemos identificar um ponto comum: a escola precisa se reestruturar para atender ao atual contexto. Vivemos um momento de crise, e a falta de perspectivas também atinge os alunos das escolas rurais. Maria Cristina destacou, em seu relato, a necessidade de uma escola que proporcione momentos de aprendizagem, sem se desvincular da realidade do aluno. Uma escola que possibilite uma vida melhor, mais digna para o aluno do campo, sem ter que, necessariamente, sair do meio rural.

Ana Cristina defendeu a importância de diversificar as metodologias, aulas diferenciadas e a utilização de tecnologias nas salas de aula de escolas rurais. Acreditamos que tais recursos podem ser importantes no processo ensino-aprendizagem, mas não podemos abrir mão da leitura. Segundo Freire (2006, p. 46), “*é preciso que os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever, percebam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento*”.

As narrativas, a seguir, relatam os sonhos das professoras Kátia Machado e Vânia Rodovalho:

Meu sonho, em relação à educação nas escolas rurais, seria mudar muita coisa. Nas séries iniciais eu priorizaria Português e Matemática, para mim, é fundamental que o aluno chegue na quinta série realmente sabendo ler. A partir daí, como comentei anteriormente, o ensino de História a partir da realidade do aluno, priorizando o Brasil e, à medida que o aluno aprendesse realmente, passaria a outros conteúdos. Em especial, sonho com o ensino profissionalizante na zona rural, um ensino que possibilite não só a formação de uma profissão, mas possibilitando a pessoa a crescer como ser humano. O ideal é o aluno permanecer no campo e com qualidade de vida, com possibilidades de permanecer no campo, mas, sem depender só da agricultura. Talvez uma fábrica, uma marcenaria no campo e, para qualificar mão-de-obra, Prefeitura Municipal e Estado, juntos, investindo numa educação profissionalizante. Ainda falta muito para o nosso aluno do campo viver com dignidade, os alunos assentados ainda não possuem rede elétrica e não sentem orgulho de viver do campo, eu acho que ter uma profissão é um caminho para que este aluno passe a ter orgulho do lugar que vive (Kátia Machado).

Eu tenho um sonho de que meus alunos, mesmo que demore um pouco, tenham a consciência da importância de estudar História. Que um dia eles reconheçam o papel do professor. Que eles valorizem a História, sei que todas as disciplinas são importantes, mas temos que valorizar o conteúdo que escolhemos. Eu aprendi muito com a História e tenho muito que aprender, quanto mais você estuda, mais temos que estudar. O meu sonho é que pelo menos um aluno chegue para mim e diga que agora está entendendo porque eu falava tanto da História. A História é a vida da humanidade, nem que seja o mínimo, as pessoas tem que conhecer. Gostaria de ter o reconhecimento por parte dos alunos. Tudo que fiz foi ensinar para que os alunos pudessem ampliar suas perspectivas de vida (Vânia Rodovalho).

Kátia sonha com um ensino profissionalizante no meio rural, uma escola que prepare os alunos para a realidade que está dada. Em sua exposição, percebemos características da formação “tradicional”, “positivista”, para a professora, o ensino de História, nas séries iniciais, não é necessário, basta aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental aprenderem a ler, escrever e fazer cálculos. Um modelo tecnicista de educação, não valoriza a criticidade.

Vânia Rodovalho espera reconhecimento por parte dos alunos. O ensino de História, segundo a professora, é fundamental para formar cidadãos. Em um contexto em que há o excesso de burocracia e a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho

por parte das instâncias superiores do sistema educacional, ser valorizado pelo aluno pode ser motivo para continuar na luta por melhores condições de trabalho.

Indivíduos em construção, maneiras diversas de entender a realidade. Conforme Fontana (2005), somos povoados por múltiplas vozes, vozes dos outros que nos constituem, vozes de papéis múltiplos que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós. Os professores de História de escolas rurais que atuam no município de Araguari-MG se constituem professores nos diversos fios que tecem a complexa trama de suas vidas. A vida profissional e pessoal se mistura, influencia, marca o modo como percebem a educação rural. Alguns defendem uma educação crítica libertadora, com a valorização da particularidade rural, outros uma educação no campo que possibilite a adequação dos alunos à realidade sócio-econômica na etapa da globalização do capitalismo. Há outros ainda aqueles que defendem a valorização das singularidades do campo articuladas às demandas sociais e políticas da contemporaneidade.

Cunha e Souza Júnior (2005), no texto: “O processo de ensino-aprendizado no cotidiano de uma escola rural”, apresentam resultados da pesquisa iniciada em 2004. Participaram do Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária – PACTo. A proposta era desenvolver uma pesquisa e trabalhos com as escolas que atendessem crianças e jovens provenientes dos assentamentos acompanhados pelo programa. Comungamos com os autores ao afirmarem que a luta pela terra é um dos movimentos sociais mais significativos de nosso país, e a reforma agrária é um instrumento significativo para a construção de um Brasil mais justo. Segundo os autores, frente à complexidade do atual contexto sócio-educacional brasileiro, a pesquisa na escola pode nos ensinar sobre a educação, a escola e seus sujeitos, a trama das relações educativas, os seus limites e as suas possibilidades. Esses ensinamentos são importantes para a construção de uma outra escola, que promova a justiça social em nosso país.

As dimensões discutidas neste capítulo focalizaram, especialmente, o processo identitário da educação rural, dos alunos e dos professores colaboradores, a visão destes professores em relação à realidade em que atuam e como se vêem e seus sonhos como professores de História de escolas rurais. No capítulo seguinte, a ênfase recairá sobre os saberes e os fazeres dos professores, as práticas de ensino, o ensino de História e as formas de avaliação do processo ensino e aprendizagem.

CAPITULO III

SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS RURAIS

Sonho que brota da terra, regado por liberdade/ Com crença no ser humano, e na coletividade/ Dentro da realidade de ensinar e aprender/ A nossa pedagogia vai além do ABC/ Pedagogia da terra, povo do campo em ação/ Buscando conhecimento, plantando educação...

Trecho que pertence à canção “Pedagogia da Terra”.

Fizemos a opção pelo trecho da canção “Pedagogia da Terra”, para iniciar este capítulo, levantando a seguinte questão: Quais os saberes e os fazeres dos professores de História que atuam em escolas rurais? Assim, neste capítulo, temos como objetivo analisar a construção dos saberes e das práticas docentes no contexto da educação rural em Araguari-MG. Por meio do registro das narrativas dos professores, refletimos sobre os saberes docentes, o ensino de História, os conteúdos, os currículos, a formação dos alunos de escolas rurais, as fontes e as metodologias mais utilizadas pelos professores, o modo como os professores avaliam o que os alunos aprenderam-assimilaram em relação aos conteúdos trabalhados, enfim, sobre as práticas docentes.

O diálogo com os professores permite-nos compreender o que sabem e o que fazem os professores de História em uma realidade específica, que são as escolas rurais. Utilizamos referenciais bibliográficos do campo de ensino de História, da educação do campo, dos saberes e práticas docente. No primeiro momento, refletiremos sobre o saberes docentes, como um saber plural, multifacetado, histórico e temporal. Em seguida, analisaremos o ensino de História como uma possibilidade de luta por uma escola do campo. Por fim, uma reflexão sobre o saber histórico escolar e as práticas dos professores de escolas rurais, os conteúdos priorizados pelos professores de História de escolas rurais, as diferentes fontes utilizadas, e as formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

1 – O saber docente: uma amálgama de vários saberes

O campo dos saberes docentes tem sido, nos últimos anos, objeto de investigação das pesquisas educacionais, de temas e problemas de estudo nos cursos de formação inicial e continuada e objeto das políticas públicas para a educação. Segundo Gauthier (1998) e Tardif (2002), vários saberes são mobilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Estes saberes formam um tipo de inventário que compõe os saberes docentes. Para Tardif (2002),

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 sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Os autores destacam os seguintes saberes: os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica. Para Gauthier (1998), é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formem uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteça para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

O saber disciplinar é o que se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas, ao conhecimento produzido por eles a respeito do mundo nos diferentes campos do saber. Este saber constitui o “corpus” de conhecimentos de uma determinada disciplina. Deter os saberes disciplinares significa conhecer o conteúdo a ser transmitido, pois, não se ensina o que não se sabe. Esse saber, por si só, não é suficiente para um conhecimento significativo.

O saber curricular é outro que faz parte do “reservatório” ou “repertório” de saberes do professor. Uma disciplina nunca é ensinada tal qual é aprendida nos cursos de formação, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. De acordo com Gauthier (1988), o professor deve, evidentemente, conhecer o programa, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. O programa lhe serve de guia para planejar, para avaliar. Nesse sentido, apresentaremos alguns dos objetivos dos PCNs de História para o ensino fundamental e médio e retomaremos as narrativas do professores colaboradores com o intuito de explicitar os saberes curriculares conteúdos do ensino de História priorizados na realidade das escolas rurais do município de Araguari, MG.

Outro tipo de saber é o das ciências da educação, que é aquele adquirido pelo professor durante a sua formação ou em seu trabalho, são determinados conhecimentos pedagógicos, que, segundo Gauthier (1988), embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral.

O saber da tradição pedagógica é um molde para guiar os comportamentos dos professores, que, sem dúvida, como toda forma de saber, apresenta lacunas e pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

O saber experiencial do professor significa o vivido em um momento particular, momento singular esse diferente de tudo o que se encontra, habitualmente, sendo registrado no repertório de saberes. Conforme Tardif (2000), os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados. Essas experiências, geralmente, viram regras e, ao serem repetidas, assumem, muitas vezes, a forma de uma atividade de rotina. São os gestos, os macetes, o “habitus”. O saber experiencial é considerado, por muitos autores, como limitado pelo fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Os saberes experienciais são concebidos por nós como singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais e incompletos, possuem, assim, uma historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas (FONSECA, 2002). Acreditamos na importância de socializar as experiências dos professores, sujeitos da história e do conhecimento, capazes de produzir e refletir sobre suas experiências.

O saber da ação pedagógica, portanto, é o saber experiencial dos professores. Uma vez publicizados, os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer modos de ação que serão conhecidos e aprendidos por outros professores.

Enfim, o saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais. Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor ideal, segundo Tardif (2000), é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, os saberes docentes necessários aos professores das escolas devem levar conta as especificidades do meio rural:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, Ministério da Cultura, 2002, p. 41).

Segundo Barth (1996), o saber não é linear, é sempre provisório, não tem fim, não é objeto fixo. O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e percebida num dado momento transforma-se constantemente, está em perpétuo movimento. Os professores, ao incorporarem ao seu “repertório” de saberes, as especificidades do campo, a história de lutas do meio rural, podem proporcionar uma educação que possibilite transformações.

Neste sentido Brandão (2002), afirma a importância de desvelar a “natureza” das relações entre os sujeitos rurais, a cultura, a política, a economia, buscando os elementos que são essenciais a uma organização de currículos e práticas educativas que possam responder ao desejo de uma educação rural de qualidade¹².

2 - O ensino de História como possibilidade de luta por uma escola do campo

A História como disciplina escolar é constituída de saberes considerados fundamentais no processo de escolarização dos jovens. Nesse sentido, passou por mudanças significativas no que se refere aos métodos, conteúdos e finalidades configurados nos currículos prescritos e vividos na sala de aula. Isto nos faz pensar a

¹² Ver: BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. **Pelos caminhos rurais: cenários curriculares**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

História como uma disciplina fundamentalmente formativa, como possibilidade de luta por uma escola do campo.

Na introdução do livro de Marc Bloc, escrito em 1943, “Apologia da História ou o ofício do Historiador”, o autor aponta o questionamento de uma criança: “*Papai, então me explica para que serve a história*” (Bloc, 2001, p.41). Considerando que a sociedade contemporânea vive um presente contínuo (Hobsbawn, 1995), que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado, uma pergunta persiste: por que estudar História?

De acordo com Bittencourt (2001), o primeiro desafio para quem ensina História parece ser a razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios dos jovens que questionam o porquê de se estudar História. O porquê do passado, se o que é importante é o presente. Como professores de História, temos este grande desafio: ensinar História de forma interessante é buscar caminhos que contemplem a diversidade, o que não significa “baratear” o ensino de História. Este desafio é ainda maior nas diversas realidades das escolas rurais. Segundo Fonseca (2005),

(...) ensinar e aprender História requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de História como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino – aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a História, a arte e a vida (FONSECA, 2005, p. 37-38).

Estudar História interpretá-la, ensiná-la, não é algo simples. Os professores têm o desafio de desenvolver uma prática de ensino “atenada” aos novos tempos, aos novos alunos, uma História rica de conteúdo, socialmente responsável, livre de ingenuidades ou nostalgia. É um desafio, para o qual Schmidt (2001) aponta outros caminhos:

Para que a prática de sala de aula adquira “o cheiro bom do frescor”, é preciso que assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Seria uma das maneiras de contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. Os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar

para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMITD, 2001 p.65).

A História, como disciplina escolar, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades, necessidades, mudanças e/ou continuidades. O ensino de História pautado no caráter humanista impede a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional da disciplina. É importante considerar a pluralidade de sujeitos, homens e mulheres de “carne e osso” que fizeram e fazem parte da História.

No espaço da sala de aula, é possível que o professor faça emergir o plural, a memória e a voz daqueles que, tradicionalmente, não têm direito à história, atrelando os fios do presente ao passado, iniciando, assim, um processo de desalienação (Fonseca, 2005). Os saberes, fazeres e dizeres que, por longo tempo, foram silenciados, desqualificados devem ocupar seu espaço. Esta é mais uma difícil e importante tarefa de um professor de História. Fonseca (2005), esclarece que:

(...) é preciso reconhecer o óbvio: o professor de história não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino e aprendizagem outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica (FONSECA, 2005, p. 37).

A pesquisa histórica, orientada pelo professor, pode situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando, nas singularidades dos acontecimentos, as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral, recuperam-se formas diversas de registros e ações humanas, tanto nos espaços considerados tradicionalmente, como nos do poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e das sublevações, das guerras entre nações e dos conflitos cotidianos para sobrevivência, das mentalidades em suas

permanências de valores e credos e das transformações possibilitadas com as “pós – modernidades” da vida urbana, as permanências e mudanças ocorridas no campo.

O ensino de História, de acordo com as propostas curriculares e a literatura da área, tem a responsabilidade de formar um cidadão capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. Nesse sentido, é papel do professor ampliar a cultura histórica de seus alunos, valorizando a cultura geral ampla e as singularidades, as especificidades do contexto, do ambiente vivido. Karnal (2004) alerta que:

Um professor de História deve tentar, na medida do possível, estar atento aos lançamentos da sua área. Em meio às limitações de tempo e de dinheiro, o professor precisa estar ciente de que, a partir do momento em que ele não lê mais, passa a morrer profissionalmente. (...) Há uma questão mais importante: ler renova a maneira de ver as coisas, dá uma injeção de ânimo em conteúdos desgastados que repetimos há muitos anos e ainda introduz um elemento dinâmico que pode combater a monotonia (KARNAL, 2004, p. 131-132).

O caso específico de professores de História de escolas rurais, além da formação geral, estudo constante em relação aos conteúdos de História, nossa experiência como professor de História de escolas rurais, permite-nos afirmar que é fundamental uma pesquisa, uma investigação para conhecer aspectos próprios da realidade em que atuamos. Quem ensina precisa sempre aprender e reaprender quem são os diferentes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, assim, é necessário sempre refletir sobre a sala de aula, as práticas e os saberes. Segundo Charlot (2000), é importante lembrar que o conhecimento do mundo não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros.

Ensinar História com base na realidade dos alunos, sem dúvida, é um ganho, é um desafio, um diálogo que pode apresentar resultados positivos, contradições, mas que não significa a aceitação do ensino de História pelos alunos. Buscamos, nos dizeres dos professores colaboradores, essa questão: como os alunos de escolas rurais “recebem”, “pensam” o ensino de História prescrito, programado pelos professores?

Todos os professores foram unânimes em afirmar o desinteresse pelos alunos pelo ensino de História instituído pelo currículo escolar. A estratégia mais utilizada para estimular o interesse pelo ensino de História é buscar aproximar o saber histórico da realidade vivida pelos alunos. Segundo Maria Aparecida Guedes:

Quanto à visão do aluno da zona rural, em relação ao ensino de História instituído, ele não vê nenhuma atração na História “científica”. Para despertar o interesse, você tem que, primeiro, trabalhar o presente, a realidade do aluno e só depois introduzir o conteúdo, assim você consegue que um grupo maior de alunos absorva o que foi trabalhado. O ensino de História é muito bonito, mas, para conseguir atrair o interesse do aluno, você deve cativar este aluno, trabalhar primeiro algo próximo à sua realidade. Se conseguir, o trabalho flui, caso contrário, o estudante pode até “decorar” o conteúdo para atender-nos na avaliação, mas na realidade, ele não aprendeu. O professor deve, o tempo todo, estabelecer relações com o presente e, mais em específico, com a realidade de vida, com a vivência do aluno (Maria Aparecida Guedes).

A idéia comum, entre os professores colaboradores, de dialogar, problematizar a realidade dos alunos está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História. Isto requer do professor o tratamento da complexidade, da diversidade social, cultural e política. Ao professor cabe um papel desafiador, que é trabalhar no espaço multicultural que caracteriza as escolas rurais.

Segundo os PCNs, ensinar História requer oferecer aos alunos condições para refletirem as relações que guardam com experiências históricas de outros sujeitos em tempos e culturas diversas das suas. Oferece um contraponto que permita resignificar suas experiências no contexto na duração histórica da qual fazem parte, apresentar instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados, pode auxiliar os alunos das escolas rurais a construir o sentido do estudo da História. Sobre isso, a professora Ana Cristina comenta:

Tento aproximar o ensino de História da realidade dele para que ele possa entender e, aos poucos, vou despertando o interesse pela investigação. Quando ele se sente um investigador e busca entender o processo histórico, a disciplina se torna mais interessante despertando o interesse pela aprendizagem (Ana Cristina).

O ensino de História pode contribuir para a formação do indivíduo, que vive na cidade e no campo, que recebe informações simultâneas, de acontecimentos internacionais; que convive com problemas ambientais, com injustiças sociais, disputa pela terra, violência. Esse indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos acontecimentos de ordem

política, econômica e cultural. Para tanto, de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2004),

É necessário pensar como podemos transformar, não só o ensino de história, mas a abordagem de todos os conteúdos, de modo a trabalharmos a sua dimensão histórica e, sobretudo, como podemos fazer da escola um lugar onde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas possam encontrar-se com sua história, com a história de sua comunidade, da região do país, da humanidade, estabelecendo laços entre presente e passado, que os eduquem como projetistas do futuro (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p. 58).

Consideramos importante, no caso da educação rural, promover um ensino de História que faça sentido para o aluno, que lhe dê oportunidade do desenvolvimento crítico e de sensibilidades para a participação política e social nos processos de mudanças. Sugerimos o desenvolvimento de práticas escolares calcadas na concepção de construção do conhecimento pelos sujeitos da aprendizagem, mediadas pelo professor. Como é impossível narrar tudo aquilo que passou de importante na história da humanidade ou de parte da humanidade, é fundamental escolher temas, questões, em torno das quais será construído o objeto de estudo, estabelecendo o diálogo entre o presente e o passado. Segundo Paulo Freire (2003), é preciso instaurar uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Nesse sentido, Perrenoud (2003) defende que a democratização do ensino se deve também a currículos direcionados para o indispensável, com objetivos de formação claros e sensatos. Um ensino que priorize aprendizagens essenciais e duráveis. Esta seria a base de um “currículo comum”. Um currículo que “dirigisse” a prática docente, a fim de chegar a um sucesso escolar para todos. Entendemos o sucesso escolar não como possibilidade de integrar o aluno à sociedade tal qual está concretizada, mas sucesso escolar implica a transformação individual e coletiva da sociedade.

Por isso, não basta a introdução de “novos temas”, “novas abordagens”, nem de “novos problemas”. O que o professor ensina ou deixa de ensinar e o que o aluno aprende e deixa de aprender, vai além do que está prescrito¹³. Para Zamboni (1993),

¹³ Para maiores informações sobre currículo prescrito e currículo real, ver: GOODSON, Ivor F. Currículo – a invenção de uma tradição. In: Currículo – teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995. AGUIAR, Edinalva Padre. Currículos e ensino de História: entre o prescrito e o vivido – Vitória da Conquista – BA, Brasil (1993-2000) Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2006, 161p.

(...) o objetivo fundamental da História, no ensino de primeiro grau (ensino fundamental), é situar o aluno no momento histórico em que vive... O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer (ZAMBONI, 1993, P. 7).

Ouvir os professores, seus saberes e fazeres no cotidiano da sala de aula, refletir sobre o papel do ensino de História, pode ser um caminho para a construção de um ensino que leva em conta a diversidade cultural, as especificidades dos povos do campo e, assim, possibilitar transformações na complexa realidade que caracteriza o meio rural. São fundamentais pesquisas que se voltem para a cultura escolar e para uma reflexão sobre o saber histórico mobilizado no cotidiano.

3 - O saber histórico escolar nas escolas rurais

O debate educacional acerca das relações entre formação, saberes e práticas educativas tem produzido reflexões instigantes para o campo da pesquisa no ensino de História.¹⁴

Segundo Laville (1985), a História escolar, na sua origem, não passava de um meio de instrução cívica nacional. O seu papel principal era fortalecer o estado-nação ou o grupo nacional do momento, legitimar a ordem social e política, reunir os membros da nação - estes, vistos como súditos e não como cidadãos participantes - e lhes inculcar o orgulho de fazer parte da pátria com respeito e devoção para servir a ela.

Bittencourt (2005) refere que a trajetória dessa disciplina começou a fazer parte dos “planos de estudos” da primeira escola pública brasileira, considerada de nível secundário, em 1837. Em relação ao nível superior no Brasil, verifica-se que os estudos históricos e a formação de seus profissionais foram criados a partir da década de 1930.

Vários estudos têm-se preocupado em investigar a história do saber histórico escolar. Em caminhos da História Ensinada, Fonseca (2001) investiga o significado do ensino de História e das mudanças nele anunciadas no interior das lutas políticas e culturais dos diferentes setores sociais, nas últimas décadas do século XX, na

¹⁴ Sobre esse assunto, ver: ANDRADE, Everardo Paiva. **Um trem rumo às estrelas: A oficina de formação docente para o ensino de História (o Curso de História da FAFIC)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2006. 282p.

história brasileira. A investigação centra-se em apreender e analisar a configuração da História emergente das mudanças ocorridas; sobretudo, nas experiências de reformas curriculares realizadas nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

Procuramos compreender com os saberes históricos escolares são construídos e como os professores de História das escolas rurais mobilizam seu saberes. Como orienta Fonseca (2005, p.15), *“discutir o ensino de história, hoje, é pensar nos processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, diferentes fontes e formas de educar cidadãos em uma sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”*. A idéia do cidadão – participante substituiu a do cidadão – súdito. Os programas escolares, segundo Laville (1985),

Em vez de buscar uma memória comum preestabelecida, visam-se capacidades como: saber delimitar um problema, analisar dados, interpretá-los demonstrar curiosidade, capacidade de empatia e ceticismo quando necessário, etc. Tudo isso com base em um sólido sistema de conceitos analíticos, sem, porém, esquecer três coisas: a) nossos ex-alunos raramente exercitarão tais capacidades baseando-se em narrativas históricas pré-construídas, mas baseando-se na variedade, em grande parte, imprevisível, dos acontecimentos que moldam e moldarão nossa realidade social; b) para dispor livremente desses acontecimentos, eles precisarão das habilidades para conhecer, compreender, refletir, debater...; c) as ferramentas conceituais metodológicas adquiridas ou aperfeiçoadas na escola deveriam poder se empregadas e reempregadas durante toda a vida (LAVILLE, 1985, p. 15 – 16).

Nesse sentido, o saber histórico escolar é resultado da articulação de diversos outros saberes, que trazem implícitas as mais variadas concepções, marcas e representações que os professores têm do conhecimento, da escola, da educação, da sociedade, enfim, da vida.

No processo do ensino – aprendizagem, o repertório de saberes não se evidencia de maneira indissociada, nem tomado de forma linear e estanque. Os saberes disciplinares podem ser definidos como frutos de reflexão sistemática sobre o objeto de estudo de determinada ciência ou área de conhecimento, no nosso caso, a História. Porém, quando os saberes históricos são “mobilizados”, “transportados”, “reconstruídos” no exercício da docência, são resultado da soma de outros saberes, como os curriculares, os da ciência da educação, os da experiência etc. Esse processo de apropriação e incorporação e construção de novos saberes ocorre no interior do processo de didatização; de transposição do saber científico para o saber escolar, acessível aos alunos; de comunicação, de transcrição, de diálogo entre os saberes dos alunos, dos

professores, das fontes históricas. O professor de História, no seu contexto escolar, com maneira própria de viver, agir e ensinar, transforma o conjunto de conhecimentos históricos em saberes ensináveis, assim, possibilita não só a compreensão dos alunos, mas, também a assimilação e incorporação desses ensinamentos.

Segundo Chervel (1990), a disciplina escolar não se constitui pela simples transposição didática do saber científico, mas, por uma teia, uma tecitura de outros conhecimentos. Para o autor, existem diferenças mais complexas entre o saber científico e o saber escolar. Defende a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma. As disciplinas escolares formam-se no interior de uma cultura escolar, muitas vezes, com objetivos próprios, e até mesmo irredutíveis aos da *ciência de referência*, termo utilizado por Chervel no lugar de conhecimento científico.

Como afirmamos anteriormente, os saberes curriculares também fazem parte da constituição dos saberes docentes e, conseqüentemente, dos saberes históricos escolares. Recorremos ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em que podemos aprender o que o Estado brasileiro considera necessário e adequado aos alunos, nas aulas de História. De acordo com a LDB 9394/96:

Art. 26 – Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e de seus clientes.

Parágrafo 4º – O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção 1 deste capítulo e as seguintes diretrizes:

1 – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (LDB – 9394/96).

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, também define o “conteúdo” dos saberes. O MEC, Ministério da Educação e Cultura, justifica a nacionalização dos currículos com base na necessidade de possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos universais e, por meio dos temas transversais, o acesso às alteridades culturais, geográficas e políticas locais. Isto, por um lado, constitui um avanço democrático, uma vez que brasileiros em idade escolar de todos os lugares do país passaram a ter o direito de um referencial comum de conhecimentos. Por outro lado,

pode significar padronização, homogeneização e o descaso com o conhecimento das singularidades históricas locais e da região.

De acordo com os PCNs, para o ensino fundamental de História, lançado, oficialmente, pelo Ministério da Educação, em 1997, espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos, gradativamente, possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas. Assim, supõe-se que os professores possam fazer suas escolhas, estabelecer critérios, selecionar saberes e orientar suas ações. Nesse sentido, de acordo com os PCNs, os alunos deverão ser capazes de:

- ❖ Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços.
- ❖ Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos.
- ❖ Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar.
- ❖ Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.
- ❖ Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais.
- ❖ Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.
- ❖ Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.
- ❖ Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando-os critérios éticos.
- ❖ Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra desigualdade (PCN – Ensino Fundamental, p. 43).

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia uma preocupação do Estado com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História, com a formação para a cidadania e com a intenção de integrar o ensino ao cotidiano do aluno. Moura e Fonseca (2003) identificam algumas limitações presentes no texto curricular de forma mais visível nas sugestões temáticas e metodológicas.

O diálogo entre os PCNs e o ensino de História praticado nas escolas rurais, leva-nos a uma reflexão sobre pensamento histórico e a consciência histórica. Segundo Laville (1985), o pensamento histórico é um conjunto de operações

intelectuais e de atitudes do como aquelas exercidas para produzir saberes histórico. Para Rusen (2001), a consciência histórica é a realidade por meio da qual se pode entender o que é a História como ciência e por que ela é necessária. O autor entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, possibilitando, de forma intencional, orientar sua vida no tempo.

É possível que o professor de História de escolas rurais, compromissado com a realidade em que atua, aprofundando seus estudos de forma crítico - reflexiva sobre os PCNs, auxilie seus alunos a construir uma consciência histórica, proporcionando atividades que levem aos alunos o entendimento de uma narrativa construída, procurando nela o sentido que o autor quis dar a ela e sensibilizando-o, com as suas intenções e pressupostos.

A partir dessa análise, algumas questões tornam-se recorrentes: Que ensino de História está sendo desenvolvido nas escolas rurais do município de Araguari – MG? Quais os conteúdos de História são priorizados e propiciados pelos professores em escolas rurais? Como os professores articulam os saberes históricos e as práticas nas escolas rurais?

4 – Saberes e práticas de professores de História das escolas rurais

As narrativas dos colaboradores revelam opções, concepções, opiniões sobre os conteúdos do ensino de História e as práticas pedagógicas. Maria Aparecida Guedes criticou o currículo “fechado” somente na História do Brasil. Defendeu a idéia de uma visão mais ampla, pela qual seja possível ao aluno estabelecer relações do lugar onde mora com o Brasil e com o mundo. Tanto Aparecida Guedes quanto Maria Cristina acreditam na importância de praticar o ensino de História, articulando-o à realidade dos alunos.

Deveriam ser priorizadas questões mais próximas da realidade do aluno. No caso dos alunos de escolas rurais, defendo a idéia de que eles deveriam ter uma noção melhor do sistema econômico em que vivemos, de questões políticas, econômicas e sociais do Brasil, da cidade e do meio em que vivem. O aluno deve, primeiro, entender a vida dele. Se o pai é empregado, se é proprietário, se ganha salário, o que é salário. Defendo a autonomia do professor em trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade do aluno e não ficar preso ao livro didático, seguindo-o fielmente. É impossível fazer um planejamento sem

conhecer primeiramente a turma. De uma forma geral acredito ser importante que o aluno tenha uma idéia da História, relacionando o lugar em que vive com o Brasil e com o mundo (Maria Aparecida Guedes).

Os conteúdos de História, para mim, são todos importantes, mas, é claro que alguns devem ser priorizados. Na 5ª série, o que eu considero mais importante é discutir com o aluno e refletir questões relacionadas com sua realidade: de onde eu vim? A que comunidade pertença? Que sociedade é essa em que vivo? É fundamental falar sobre eles, sobre o mundo em que ele está inserido, que ele faz parte de uma sociedade e que não vive só (Maria Cristina).

As concepções das professoras têm sido recorrentes no debate acadêmico, curricular, metodológico do ensino de História, sobretudo, a partir do final dos anos de 1970. Entretanto algumas questões merecem destaque: a defesa do trabalho a partir da história de vida do aluno, a idéia do pertencimento, do enraizamento, a construção de identidade do aluno, a autonomia do professor, as relações passado-presente.

Segundo Pinsky (2004), o passado deve ser interrogado com base nas questões que inquietam no presente, para que, assim seja revestido de sentido. Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. Isto não significa a adoção do presentismo vulgar, ou seja, procurar encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticados no presente. Significa tomar como referência questões culturais, sociais e problemáticas humanas que façam parte do cotidiano, como: desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais.

Para Bezerra (2004), os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico. Já para Pinsky (2004), é necessário um compromisso com o passado, pesquisá-lo com seriedade, basear em fatos históricos, não transformar a História em ficção, para os autores, interpretar não pode ser confundido com inventar. Feitas essas observações, retomamos as narrativas de colaboradores com o objetivo de conhecer os conteúdos que priorizam no processo de ensino:

Eu acredito que, para mudar a visão do aluno sobre o ensino de História instituído, seja fundamental a mudança total do currículo. O ensino fundamental deveria priorizar o ensino da História do Brasil. Primeiro, é conhecer a casa da gente, eu

sempre tive essa concepção. Saber como é o país em que se vive, conhecê-lo geografica e historicamente. A História Geral viria como pano de fundo para entender as questões nacionais. Por exemplo, não tem como falar de História do Brasil sem falar das Grandes Navegações. (...) O importante é entender o que é História é se ver como sujeito que faz história, que participa da História é despertar uma visão crítica, a partir daí, os outros conteúdos teriam um sentido (Ana Cristina).

Uma coisa que eu sempre achei que deveria mudar era a questão dos conteúdos de História, penso que todos são importantes, um assunto completa e explica outro, mas eu, particularmente, daria prioridade à História do Brasil (Kátia Machado).

De quinta a oitava série, o programa deveria ser voltado para a História do Brasil e o restante no Ensino Médio (Vânia Rodovalho).

Os conteúdos que priorizo, principalmente no Ensino Fundamental, é a História do Brasil. Os alunos se interessam mais pela nossa História, temas como a escravidão despertam mais o interesse. Eles não têm muito interesse pela História política. Para mim, se o aluno não conhecer História do Brasil, não adianta conhecer a História de outros países (Ana Maria).

As narrativas revelam-nos a preocupação dos professores em ensinar História do Brasil, por acreditarem na identificação dos alunos em relação a tais conteúdos. A prioridade pelo ensino da História do Brasil é destacada no Currículo Básico Comum – CBC. Segundo este documento, um dos objetivos do ensino de História é propiciar o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão da diversidade sociocultural das sociedades e da sociedade brasileira em particular. Os eixos temáticos do ensino fundamental são: I – História de vida, diversidade populacional e migrações; II – Construção do Brasil: território, Estado e nação; III – Nação, trabalho e cidadania no Brasil.

Para o ensino médio, os eixos temáticos são: I – Mundo moderno, colonização e relações étnico-culturais (1500-1808); II – Cultura e política na construção do Estado nacional brasileiro (1822-1930); III – Mundo Contemporâneo, República e Modernidade, Cidadania e Democracia de 1930 aos dias atuais.

Percebemos que a proposta do CBC aproxima-se dos anseios dos professores, priorizar a História do Brasil. Acreditamos que falta aos professores uma

reflexão sobre os eixos temáticos propostos pelo CBC, e, a partir daí, relacioná-los a especificidades dos alunos no meio rural.

De acordo com Bittencourt (2004), a História do Brasil foi introduzida, de forma obrigatória, nos currículos das escolas, com o objetivo político de contribuir para a construção da idéia do Brasil ser nação, de ter identidade nacional. Mas a disciplina nunca ocupou um lugar significativo nos programas curriculares brasileiros e menos ainda na prática escolar.

Historicamente, o ensino de História do Brasil manteve como objetivo a construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão. Segundo Bittencourt (2004), permaneciam os pressupostos de uma história política, tendo o Estado-nação como sujeito principal, assim como os feitos dos governantes e das elites responsáveis pela condução do país rumo ao seu futuro de país moderno, industrial e urbano. Nos anos 1950, surgiu uma história brasileira com explicações econômicas, sem alterar a lógica interna da organização dos conteúdos. Nos anos 1970, o caráter tecnicista da educação levou a mescla do ensino de História com Geografia E.M.C e OSPB, formando uma amálgama de conhecimentos superficiais sem base científica.

Nos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, surgem novas perspectivas para o ensino da História do Brasil. Segundo Bittencourt (2004), as atuais propostas curriculares mostram-se preocupadas em situar o conhecimento histórico do Brasil como central e como eixo para estabelecer um vínculo com a História Geral. Critica-se a História calcada no europocentrismo, sem negar ou omitir o legado do passado europeu na sociedade brasileira. No debate sobre os PCNs, destacou-se a importância de reforçar a História da América e reforçar a História da África em suas articulações com o Brasil. De acordo com Bittencourt (2004),

Os currículos procuram se organizar com base em critérios mais científicos, que incluem os problemas de caráter epistemológico, focalizando as relações ensino/aprendizagem, e as possibilidades em contemplar conceitos como o de multiculturalismo, essenciais para se repensar a constituição de identidade (BITTENCOURT, 2004, p. 198).

Ainda sobre a centralidade da História do Brasil, Bittencourt (2004) enfatiza a importância de refletir e aprofundar em dois aspectos:

1 -(...) Os critérios de seleção de conteúdos precisam obedecer às problemáticas do presente, condição que requer um estudo atento sobre o Brasil atual. O conhecimento sobre o Brasil atual exige o domínio da História do presente, ou o entendimento do presente

como História, e dos métodos de abordá-la. A identificação dos problemas vividos ou próximos dos alunos torna possível estabelecer os objetos de estudo significativos que ordenarão os conteúdos a serem trabalhados, tanto no tempo como no espaço.

2 – A dimensão espacial e temporal corresponde ao segundo aspecto a ser destacado para o estudo centrado na História do Brasil. Os estudos do Brasil devem contemplar a história local e regional articulada à nacional, situação que requer uma compreensão sobre micro-história e seus fundamentos teóricos. A história local deve, necessariamente, estar incluída nos estudos de História, mas não exatamente na ordenação do mais próximo ao mais distante, mas de forma a ser problematizada a cada momento de estudo (BITTENCOURT, 2004, p. 201-202).

De acordo com Bittencourt (2004), trabalhar com História do Brasil, na escola, exige um compromisso político e cultural, para que a História Nacional seja estudada com cuidado, que a seleção de conteúdos da História do Brasil seja central, prioritária e que siga critérios metodológicos e com fundamentação teórica rigorosa, tanto no que diz respeito à historiografia, quanto à pedagogia, evitando, assim, um ensino dogmático e ideológico.

Kátia Machado e Vânia Rodovalho ressaltaram em suas narrativas, as dificuldades de trabalhar com a História Antiga. Segundo as professoras:

Na 5ª série, por exemplo, que fala muito de História Antiga, creio que não tem muito aproveitamento deste conteúdo por parte dos alunos, acredito que, primeiramente dever-se-ia ensinar História do Brasil, algo mais próximo da realidade do aluno, assim sim, a criança teria mais interesse. Quando este conteúdo estivesse bem claro para o aluno, iria trabalhando os outros conteúdos, mais sempre priorizando a História do Brasil (Kátia Machado).

O programa da 5ª série, por exemplo, eu acho muito pesado. Penso ser muito difícil para uma criança de 10, 11 anos entender as primeiras civilizações. Deveria estudar sobre o que faz sentido para a vida do aluno, sobre a história dele. (Vânia Rodovalho).

Mediante as narrativas das professoras Kátia e Vânia, acreditamos que os professores seguem o livro didático e desconhecem as proposta curricular do CBC, que prioriza a História do Brasil. Embora, acreditamos que o ensino de História Antiga pode contribuir para a formação dos alunos do meio rural.

O ponto de vista das professoras colaboradas não é consensual. Funari (2004) afirma que o conteúdo de História Antiga pode ser não somente útil para a vida do futuro cidadão, como também assegura que, com recursos e estratégias certas, o

professor pode ministrar aulas agradáveis, que lhe tragam prazer e recompensa intelectual.

De acordo com Funari (2004), as estratégias de sala de aula, mesclando o lúdico com o intelectual, como, por exemplo, criando uma história em quadrinhos, palavras cruzadas, produção de textos, trabalhos interdisciplinares, podem tornar o ensino da História Antiga atrativo e instigante.

Segundo Bezerra (2004), é papel da escola e direito dos alunos trabalhar o conjunto de conhecimentos que foram, socialmente, elaborados e que os estudiosos consideram necessários para o exercício da cidadania. A dificuldade está em entender o que é necessário, comum a todos os alunos brasileiros. Forçosamente, devem ser feitas escolhas e seleções. Em relação a este fato, o professor Reginaldo expressa seu ponto de vista:

Na Rede Municipal, em 2005, houve uma proposta de universalizar o currículo, o mesmo aconteceu no Estado, com o CBC, o que eu percebo é que, cada vez mais, o professor perde a autonomia de selecionar aquilo que o aluno deve ou não aprender. Por mais que o currículo, o planejamento, seja flexível e o professor interfira nele ele é de um modo geral, imposto de cima para baixo. Temos que trabalhar questões básicas em relação ao Brasil, a formação de identidades, a formação e constituição da nação, enfim, a idéia de formar o cidadão. Eu não vejo o conteúdo como imposição, como algo tão positivo, pois cada lugar, cada ano, cada turma, tem particularidades, e acredito que o ensino de História não se deveria prender em questões pré-determinadas. Defendo a idéia de que seria importante pensarmos a cada momento, de acordo com as necessidades dos alunos, assim, eles aprenderiam sem ter que, necessariamente, ficar presos a um livro, a um currículo proposto (Reginaldo Faustino).

De acordo com Bezerra (2004), a seleção de conteúdos é necessária e faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as capacidades e habilidades, e não pode ser trabalhada independentemente. São meios básicos para aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. O autor defende um ensino de História que priorize a construção do conhecimento histórico instalado envolvendo as problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado e encorajados a assumir atitudes que levem ao posicionamento como cidadãos. Para o autor, “a organização dos conteúdos, em muitos casos, é assumida de forma responsável pelos professores, tendo como

referência suas experiências docentes ou as orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais dos estados e dos municípios” (BEZERRA, 2004, p. 40).

No percurso da análise sobre quais conteúdos devem ser priorizados pelo ensino de História, em especial, nas escolas rurais, é recorrente a afirmação da necessidade de formar o cidadão. Isto no leva a uma outra questão: qual cidadania? Na narrativa do professor Reginaldo, destacamos uma de suas angústias:

Uma crítica que faço é em relação ao conceito de cidadania, é muito vago, me parece não ser a formação do sujeito autônomo que defendo, mas um cidadão que obedeça claramente às regras que lhe são impostas sem questionar. Assim, estaremos produzindo seres humanos cada vez mais passivos, que não dão respostas quando são motivados e sem interesse em aprender a História (Reginaldo Faustino).

Segundo Fonseca (2005), a proposta de metodologia do ensino de História que valorize a problematização, que busque a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem História e conhecimentos. Entende as pessoas como sujeitos históricos, que, no cotidiano, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. Esta concepção de cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência. Esta nova proposta de ensino de História, segundo a autora, ao dar voz e lugar aos diferentes sujeitos históricos, desafia os modelos ideológicos modificadores, homogeneizadores, que levam ao obscurantismo e à auto-exclusão. Mas é fundamental o compromisso político de quem faz opção pelo ensino de História.

De acordo com as narrativas, todos os professores colaboradores desta pesquisa insistem na defesa de um ensino de História que articule a história geral com a história dos alunos. Aparecida Guedes e Kátia Machado não concordam em trabalhar o conteúdo de História Antiga na quinta série. As professoras afirmam ser mais importante o conteúdo de História do Brasil, neste aspecto, Ana Cristina, Vânia Rodovalho e Ana Maria comungam com as colegas. Reginaldo Faustino faz uma crítica ao currículo como “imposição”, critica a formação para a cidadania, segundo o professor, o que ele percebe é que o cidadão que se propõe a formar é aquele que cumpra as regras sem questionar, reforçando a importância de formar o sujeito autônomo.

4.1 – As diferentes fontes e as metodologias utilizadas

Conforme Bittencourt (2005), os desafios dos professores, no atual contexto, são: promover um ensino de História que desperte o interesse do aluno, que leve em conta as especificidades locais, que cumpra o que definem os Parâmetros Curriculares Nacionais e que possibilite uma transformação na realidade. Isto nos instiga a conhecer as fontes bibliográficas utilizadas pelos professores.

As narrativas dos professores colaboradores evidenciam que todos usam o livro didático, alguns com maiores restrições, mas utilizam-no. Reginaldo Faustino usa o livro didático como apoio. Ana Cristina valoriza esta fonte como ferramenta fundamental, nem que seja ao menos para criticá-lo. Ana Maria, Maria Aparecida Guedes pontuam as dificuldades de outras fontes.

Retomamos os relatos dos colaboradores para sentir como concebem e utilizam o Livro Didático,

Dentro da minha realidade de escola rural, a principal fonte que utilizo é, sem dúvida, o livro didático. Não temos revistas em grande quantidade (Maria Aparecida Guedes).

Não me prendo ao livro didático, porque, como já disse anteriormente, não me preocupo excessivamente com o conteúdo, mas com a capacidade de reflexão de discussão sobre o que o aluno vai ler. O livro didático, para mim é um apoio, ele não constitui a base do ensino de História (Reginaldo Faustino).

No meu dia a dia de professora de História, o que mais utilizo para trabalhar os conteúdos é o livro didático. Sei que ele não deve ser usado como uma “muleta”, mas é uma ferramenta fundamental e, além do mais, é o que o aluno possui. (...) Usar o livro não significa que vou trabalhá-lo como uma verdade absoluta, usar o livro também significa criticá-lo quando necessário. A História permite outras interpretações, isso eu acho fundamental, poder discordar, levar o aluno a refletir e a questionar. É fundamental trabalhar com leituras, o aluno de escolas rurais não tem o hábito de ler em casa, por isso, exijo a leitura em sala de aula, pois ela é a base para a interpretação e melhora a escrita. No geral, os alunos acostumam com a leitura e passam a gostar de fazê-la na sala de aula. Gosto de trabalhar com questionários, não aqueles tradicionais em que se encontra acha a primeira questão no primeiro parágrafo, a segunda questão no próximo, e assim sucessivamente. Elaboro questões que levem o aluno a pensar, a pesquisar, assim,

trabalha a reflexão, a opinião do aluno e o senso crítico, esse tipo de questionário eu acredito ser uma boa ferramenta (Ana Cristina).

Para trabalhar com esses conteúdos, o uso do livro didático é fundamental, o livro História Crítica, de Mario Schimith, é muito bom é de uma linguagem fácil, os exercícios trazidos pelo livro levam o aluno a pensar. Não são exercícios que significam apenas fazer cópias o aluno tem que refletir e colocar sua opinião. Sempre busco textos complementares que levo para sala de aula. Gosto muito também de trabalhar com filmes, a imagem ensina muito. Primeiro, eu trabalho com o conteúdo usando o livro didático, depois, assistimos ao filme e faço um roteiro relacionando com a matéria discutida (Maria Cristina).

Ao longo dos meus 17anos de professora de História em escolas rurais a fonte mais utilizada foi, sem dúvida o livro didático e o recurso mais usado foi a lousa (Kátia Machado).

É uma pena a falta de material didático que possibilite aulas diferentes. Volto a repetir que jornais e revistas são fontes muito importantes para trabalhar com o aluno, mas, infelizmente não temos estes recursos (Ana Maria).

Conforme Bittencourt (2005), diversas pesquisas têm revelado que os livros didáticos são instrumentos a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o País. Isto não é diferente na realidade das escolas rurais. Os livros didáticos, analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganharam possibilidades de usos diferenciados por parte de professores e alunos no meio urbano, pois, no que se refere às especificidades do meio rural, os livros didáticos não os discutem.

Um dos maiores desafios dos professores de História, na atualidade, é de diversificar as fontes utilizadas na sala de aula. Ainda segundo Bittencourt (2005), houve, nos últimos anos, um crescimento no número de materiais didáticos: publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originariamente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores. Esta variedade de materiais didáticos é desigualmente distribuída pelas diferentes escolas do País.

Segundo os professores colaboradores, outras fontes históricas são usadas pelos docentes como importantes fontes de aquisição de conhecimentos para preparar

aulas que revistam de sentido as aulas nas escolas rurais, mas não são tão comuns quanto o livro didático. O professor Reginaldo pontua outras fontes:

Uso também a bibliografia mais diversa possível, textos com os quais tive contato na graduação, na especialização; na Internet, jornais, revistas, enfim, tudo o que avalio como importante e instigante para o aluno (Reginaldo Faustino).

Aparecida Guedes e Ana Maria comentam a falta de revistas e jornais que consideram fontes importantes que permitiriam aulas diferentes. O filme também foi citado por alguns professores como fonte.

O ensino de História em escolas rurais, que têm como perspectiva a transformação da realidade de seus alunos, exige do professor uma transformação pedagógica em que seu papel deve superar a compreensão e a prática sobre a disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e os valores a ele associados, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos. É nesse sentido que as metodologias e as técnicas de ensino podem se tornar aliados dos professores

Segundo Veiga (2006), algumas técnicas podem proporcionar a participação do aluno. Comungamos com a autora ao afirmar que:

Não são as técnicas que definem o ideal educativo, mas o contrário. Assim, é possível usar o computador, o videocassete, o retroprojetor como recursos didáticos que enriquecem o emprego de técnicas sem ser tecnicista. É possível utilizar as narrativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o Trabalho de Grupo, pois exercitam o aluno para a independência intelectual e não para a subordinação. É possível empregar o Módulo de Ensino, o Projeto de Ação Didática, a Unidade Didática, sem exigir do aluno a memorização de conteúdos encurtados e fragmentados. É muito importante para o processo didático que as técnicas de ensino não obscureçam a necessária intersubjetividade entre professor e aluno e entre os próprios alunos (VEIGA, 2006, p. 8).

Voltamos aos colaboradores com o objetivo de registrar as metodologias de ensino que eles utilizam no cotidiano escolar em que atuam.

Aparecida Guedes utiliza dinâmicas envolvendo os alunos. Segundo a professora, a aula em que só o professor fala não é produtiva, ela argumenta sobre a importância do posicionamento dos alunos. Como exemplo, Aparecida Guedes descreve uma de suas experiências:

Quando trabalhamos sobre as guerras, gosto de fazer relações com a nossa realidade atual. O aluno, no princípio, pensa que guerra é algo distante. Na realidade, vivemos em guerra, só que outro tipo de guerra. Para trabalhar com este assunto, gosto de fixar no quadro vários tipos de gravuras, recortes de

jornais e revistas que lembrem uma guerra, coloco uma música de fundo e peço para que eles produzam um texto sobre o que estão sentindo diante das gravuras que estão vendo, que reflitam sobre o porquê de uma guerra, como eles vêem o mundo. Na realidade em que atuo, estas metodologias foram muito produtivas; não existe receita para dar aulas, mas se o professor trabalhar a afetividade, a sensibilidade e a espontaneidade do aluno é um começo para uma aula de História interessante. Não é fácil, requer trabalho, planejamento e criatividade, porém o resultado compensa (Aparecida Guedes).

A experiência de trabalhar com jornais, acima citada pela professora Aparecida Guedes, permite-nos um diálogo com Fonseca (2005). De acordo com a autora, os recursos metodológicos aplicados a esse tipo de fonte vão da simples transposição de dados a processos sofisticados de mensuração. Para a autora, não é possível negar essa fonte, mas cabe ao professor o papel de decodificador, leitor crítico de mensagens e informações, incorporando-as ao processo de ensino e aprendizagem, no cotidiano escolar. Utilizando essa fonte, com um olhar crítico, é possível articular saberes, possibilitando a formação da e para a cidadania.

O professor Reginaldo não abre mão das aulas expositivas dialogadas com os alunos. Mas também considera importante sair da rotina da sala de aula e empregar metodologias diferenciadas, como o trabalho com projetos, teatros, danças e música.

Uma experiência interessante foi o projeto Rádio Escola¹⁵, os alunos passaram a produzir conhecimentos a partir do uso do rádio, passando informação e entretenimento. O aluno de escolas rurais, à medida que conhece essas práticas, ele exige novas metodologias, cada vez mais. Quando falei anteriormente da passividade do aluno, não quer dizer que ele não participa do que é proposto, mas ele não tem autonomia de tomar a frente e propor um projeto. Ele precisa do professor, na condição de motivador, como aquele que oferece o conhecimento; o professor é o ponto de partida, a partir dele os alunos começam a participar do projeto. Rompem com a timidez e, com os projetos, eles acabam participando mais das aulas também teóricas. É importante frisar que se o aluno gosta do professor como profissional e pessoa ele vai se interessar mais pelas suas aulas, não interessa se é História ou qualquer outra disciplina. Os projetos são formas interessantes de aproximação entre aluno e professor. Para o aluno de zona rural, que trabalha até 12 horas no serviço pesado da lavoura,

¹⁵ Projeto coordenado pelo professor Reginaldo Faustino no ano de 2005, no C.E.M. José Inácio no Distrito da Contenda, envolvendo todos os alunos do ensino médio. Os alunos produziam textos, e os apresentavam diariamente no horário do recreio.

terminar o ensino médio, mesmo com deficiência na aprendizagem, já é uma vitória, mas acho que a escola deveria criar mais expectativas do que cobrar do aluno. A escola cobra muito e oferece pouco, ela deveria oferecer mais e cobrar menos (Reginaldo Faustino).

O trabalho com projetos, destacado na narrativa do professor, pode se apresentar como possibilidade de envolver o aluno. Defendemos a concepção de um projeto como um trabalho intencional que seja claro e desejado pelos alunos. Todo projeto deve ter como objetivo uma produção. Concordamos com o professor Reginaldo, ao assegurar que o professor é o ponto de partida, faz parte do projeto um conjunto de tarefas empreendidas pelos alunos com a orientação do professor.

A fotografia, a seguir, destaca a apresentação da peça teatral *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, encenada pelos alunos do ensino médio do C.E.M. José Inácio. Foi um projeto interdisciplinar, que envolveu todos os alunos. Como já apresentamos anteriormente nessa escola estudavam muitos migrantes nordestinos que se identificavam com o texto do poeta, assim, motivaram-se para enfrentar as dificuldades do cotidiano e envolveram-se no projeto.



Foto – 10 – Apresentação da peça: *Morte e Vida Severina* pelo alunos do ensino médio do C.E.M. José Inácio no Distrito da Contenda – 2005 – (Arquivo Pessoal).

O trabalho com projetos não significa o abandono dos conteúdos, mas, sim, uma possibilidade de repensá-los, tornando-os significativos, a serviço de uma

aprendizagem real, pois constituem instrumentos que permitem a solução de problemas vividos pelos alunos, facilitando a compreensão e a atuação do educando sobre sua realidade.

Segundo Veiga (2006), o projeto de trabalho é uma técnica didática centrada na produção do conhecimento. O projeto parte da experiência sociocultural do aluno e dos conteúdos curriculares. O aluno no centro e com a preocupação em criar e produzir inovação, o projeto se baseia em problemas ligados à realidade social. Para Veiga (2006),

O projeto de ação didática surge como uma resposta, como uma nova postura pedagógica para dar conta do desafio de compreender o sentido da escola, da sala de aula, hoje, para a formação das novas gerações (VEIGA, 2006, p. 71).

Outras técnicas foram citadas pelos professores. Vânia Rodovalho gosta de trabalhar com paródias¹⁶, relacionando-as com o conteúdo trabalhado. Ana Maria procura diversificar as técnicas, os recursos como o álbum seriado, o retroprojetor e o trabalho de grupo e músicas. Kátia Machado, Vânia Rodovalho e Ana Maria ressaltam a importância de trabalhar com filmes. Destacamos a narrativa da professora Vânia sobre a utilização de filmes nas aulas de História:

O filme é outro recurso que considero importante, ele possibilita ver o que aconteceu. Trabalho o filme seguido de um relatório. Só aula expositiva não funciona, você fala e quando pergunta não tem retorno. O aluno precisa “ver” para conseguir mais sentido. O aluno vendo, grava a cena. (Vânia Rodovalho).

O professor Reginaldo Faustino registra alguns cuidados ao trabalhar com filmes:

Para trabalhar nesta perspectiva de formar um cidadão crítico, autônomo, gosto de utilizar o vídeo, não para passar só filmes, inclusive, eu prefiro utilizar as séries ou programas curtos que encontramos em séries didáticas. Um bom referencial é a TV escola, que sempre apresenta programas interessantes, que ilustram o que foi discutido em sala de aula. Não gosto muito de usar filmes de ficção para que não seja feita a ligação do que se ensina em História só tem valor se forem apresentadas na televisão, principalmente nas mini séries da Rede Globo. Acredito ser importante desvincular da ficção e trazer mais a questão histórica para o aluno. Também uso filmes de ficção,

¹⁶ A Professora Vânia Rodovalho usa o termo paródia, que significa imitação, mas está referindo-se à substituição da letra original de uma canção por outra letra, no caso, com cunho histórico, e execução desta canção com a mesma melodia, ritmo e harmonia, pelos alunos da escola.

porém busco selecionar ao máximo, gosto de filmes que me proporcionarem trabalhar com a sensibilidade dos meus alunos, que possibilitem pensar no outro (Reginaldo Faustino).

Os professores vêm incorporando um diversificado número de fontes e problemas com o objetivo de evitar a exclusão e a simplificação operadas pelos livros didáticos. Os filmes, numa perspectiva interdisciplinar, possibilitam a abordagem e o debate de diferentes temas. Para a utilização dessa fonte, Bittencourt (2005) alerta para a não banalização dessa importante fonte. É preciso ter claros os limites próprios da linguagem, não a reduzindo a mera ilustração, nem tampouco exigindo dela a transmissão objetiva e sistematizada de determinado conteúdo. A autora completa:

Com base na proposta metodológica dos especialistas da área, podemos repensar um método de ensino adequado sobre o uso de filmes na escola. Fica evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas pode-se destacar a impossibilidade de deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. É preciso ir além (BITTENCOURT, 2005, P.375).

No espaço complexo, diverso, multicultural, que caracteriza as escolas rurais, o trabalho de grupo pode se apresentar como uma alternativa enriquecedora. Esta metodologia foi citada pelas professoras Ana Maria e Ana Cristina. Segundo Amaral (2006), o trabalho de grupo é uma técnica didática utilizada com a finalidade de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, podendo ser de natureza afetiva, cognitiva ou social. De acordo com a autora, um bom trabalho de grupo deve buscar contemplar, ao mesmo tempo, as diferentes dimensões da aprendizagem.

Nas escolas rurais, o trabalho pedagógico é realizado com turmas heterogêneas. A heterogeneidade das salas de aula é um fato que se deve não somente às diferenças intelectuais, mas também à diferenciação socioeconômica, à constituição e ao modo de vida da família, aos valores compartilhados, às crenças, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais. Na perspectiva da pedagogia crítica, esse fato pode ser explorado de forma positiva, pois propicia ao aluno aprender não só com o professor, mas também com os colegas. Consoante com Amaral (2006), seria interessante que a escola pública estivesse apta a trabalhar com turmas heterogêneas, mantendo-se democrática e promotora da equidade e da inclusão escolar e social.

4.2 – A difícil tarefa de avaliar

Discutir formação, saberes e práticas de ensino implica pensar sobre a avaliação do processo ensino e aprendizagem. De acordo com Oliveira (2006), no debate educacional contemporâneo, a avaliação da aprendizagem efetiva-se entre dois modelos: de um lado, como um ato formativo, conscientizador e emancipador, de outro, como um campo de controle e seleção. Segundo a pesquisa da autora, a avaliação da aprendizagem considera conceitos configurados em duas correntes de pensamento científico dentro do campo educacional.

De um lado, o modelo positivista ou neo – positivista, que valoriza os aspectos quantitativos, entendendo as relações como estruturas prontas e acabadas, reforçando, assim, a meritocracia. Por outro lado, uma postura crítica dialógica ou emancipatória, que dá ênfase aos aspectos qualitativos e processuais. Nesse sentido, a avaliação é considerada mediadora, formativa e diagnóstica das relações (Oliveira, 2006, p. 31). A partir das diferentes formas de abordar a avaliação, retomaremos as narrativas de nossos colaboradores, buscando refletir sobre a seguinte questão: como você avalia se os alunos aprenderam/assimilaram os conteúdos trabalhados? As respostas nos possibilitaram afirmar que são reveladoras de uma concepção de avaliação da aprendizagem permeada pela corrente emancipatório/crítico.

A narrativa da professora Aparecida Guedes mostra-nos que, ao longo de sua profissão docente, conheceu professores que avaliavam de diversas formas. Um fato que a incomoda é ouvir de alguns professores que eles vão “cobrar” determinados conteúdos na avaliação. Isto nos remete a uma discussão sobre o ensino tradicional, de valorização de conteúdos prontos em si, que não priorizam a reflexão nem a contextualização. Sendo assim, a avaliação não é diferente; exige a memorização do conteúdo, o que, de certo modo, contribui para que o aluno não goste da disciplina. A forma de avaliar seus alunos das escolas rurais difere totalmente desse modelo. Segundo a professora,

Se o professor trabalha de forma diferenciada a avaliação também deve ser diferenciada. Não gosto de questões objetivas, acho muito fácil, lógico, na realidade, não avalia o conhecimento do aluno. Gosto de trabalhar com um pequeno texto retirado de jornais ou revistas e pedir para o aluno fazer um comentário, interagindo com texto, enfim, produzir um novo texto a partir do que foi apresentado. A avaliação deve ser formativa, deve auxiliar na formação do aluno e não ser apenas diagnóstica, não acho que seja suficiente saber o que ele sabe, mas ir além, isto é, saber se ele entendeu o contexto e

se ele tem algo a mais a dizer. Defendo uma avaliação mais aberta, que proporcione ao aluno um crescimento (Aparecida Guedes).

Para Aparecida Guedes, a avaliação diagnóstica limita-se a conhecer o que o aluno sabe ou não. Segundo Oliveira (2006), a avaliação diagnóstica supera a avaliação classificatória, excludente, punitiva e autoritária; propicia a autocompreensão, motiva o crescimento e, assim, auxilia na aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, ancorada em Perrenoud (1999), a avaliação formativa assume um caráter regulador do processo pedagógico com vistas à formação do aluno. Para Perrenoud (1999), a avaliação pode ser um instrumento de orientação para o trabalho docente.

As professoras Ana Cristina, Maria Cristina, Vânia Rodovalho e Kátia Machado salientaram a importância de avaliar no dia-a-dia na sala de aula. Mas, segundo as professoras, além dessa forma de avaliação, elas também trabalham com formas de exames tradicionais, instrumentos como a prova escrita.

Para avaliar, gosto muito de pedir que os alunos façam exercícios, o aluno aprende fazendo, pode até ser uma falha minha, mas não abro mão da realização de tarefas em sala de aula. Trabalho também com a “prova”, mas avalio mais o dia-a-dia, a participação durante a aula (Maria Cristina).

Penso ser muito importante avaliar o desempenho do aluno ouvindo sua opinião. Gosto muito de trabalhar com textos e pedir para que o aluno leia, interprete e redija, com suas palavras o que ele entendeu. Eu avalio tudo que o aluno faz na sala de aula e em casa, aquele que não participa, perde. Avalio roteiro de filmes, trabalho em grupo e individual. Os projetos da escola que são desenvolvidos ao longo do ano, eu também avalio a participação do meu aluno. Além disso, a escola trabalha também com um simulado, que é uma forma mais objetiva de avaliar (Vânia Rodovalho).

Eu defendo uma forma de avaliação pela qual o aluno seja avaliado no dia-a-dia. A forma de avaliar escrita descontrola o aluno, mas como a avaliação é uma determinação, eu tinha o hábito de avaliar o caderno completo, uma avaliação mensal e outra bimestral (Kátia Machado).

Em relação à avaliação, eu gosto de avaliar o dia-a-dia, a participação do aluno na sala de aula. O aluno que pergunta aprende com suas dúvidas. (...) A avaliação, a chamada prova, não avalia ninguém, o professor não precisa de prova para saber se o aluno aprendeu, mas, como a vida fora da escola é marcada por avaliações escritas, essa avaliação deve ser

mantida para treiná-lo para o vestibular, para os concursos, enfim, prepará-lo para disputar o mercado na vida fora da escola. Gosto também de trabalhar em grupos para desenvolver a socialização, pois é fundamental conviver com os colegas (Ana Cristina).

Na nossa compreensão, o professor conceitua a avaliação da aprendizagem como um processo do qual se serve para observar no aluno o que ele sabe, o que ele buscou para melhorar sua aprendizagem. É uma perspectiva formativa. Avaliam o dia-a-dia, orientam os processos de aprendizagem por meio de acompanhamento, observando e intervindo se necessário.

Segundo Oliveira (2006), no cotidiano da sala de aula, a avaliação assume diferentes configurações, com características que privilegiam os processos de ensinar e aprender, confrontando-os com políticas avaliativas vigentes, de verificação de resultados estipulados pelo currículo, em outros momentos, avaliam diretrizes apontadas pela cultura familiar e escolar. As narrativas de Reginaldo Faustino e Ana Maria revelam concepções semelhantes às demais, nas quais ficam evidentes os dois tipos de avaliação, a qualitativa e a quantitativa.

Outro tema polêmico no que se refere à educação é sobre a avaliação. Nós já temos pré-determinada duas formas de avaliar o aluno: uma qualitativa e outra quantitativa. Na avaliação qualitativa, pode-se ser menos formal ou informal. Por meio da prática de projetos ou a vivência de experiências diferenciadas com alunos, isso nos permite avaliar qualitativamente o aluno, o que ele ganhou, o que ele adquiriu, como ele cresceu, ou se não cresceu, o que ele precisa crescer, quais as deficiências, a defasagem do aluno. Quanto à avaliação quantitativa, eu ainda tenho resistência a ela, mas, infelizmente, nós somos obrigados a fazer essa avaliação (...) (Reginaldo Faustino).

Em relação à avaliação, eu priorizo a qualitativa, mas utilizo também a quantitativa, isto em forma de teste sobre o conteúdo trabalhado com a criança em sala de aula. Gosto de elaborar a prova com questões de múltipla escolha e também com questões dissertativas, porque a de múltipla escolha leva o aluno a raciocinar e com a dissertativa você avalia se o aluno realmente soube colocar no papel aquilo que ele aprendeu. A qualitativa, eu considero mais importante, é a avaliação do interesse, da participação, do trabalho desenvolvido e apresentado (Ana Maria).

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação precisa ser colocada no centro do sistema didático. Para o autor, o professor deve priorizar o viés qualitativo da avaliação sobre o que é ensinado e aprendido, utilizando-se de instrumentos apropriados, acrescentando, em sua prática pedagógica, as práticas avaliativas formativas e contínuas. Assim, acreditamos que a avaliação da aprendizagem do ensino de História em escolas rurais pode alicerçar-se numa perspectiva dialógica, mediadora e formativa, abrindo caminhos para uma aprendizagem significativa.

Para a concretização desse ideal, Oliveira (2006) enfatiza que a formação docente deva assentar-se nos princípios reflexivos e críticos, defende a melhoria das condições de trabalho, a melhor remuneração pelo exercício docente, a profissionalização da categoria, o currículo multicultural e a avaliação como objetivo de formação e conscientização do professor e do educando.

Neste capítulo, registramos e analisamos dimensões, configurações dos saberes e dos fazeres dos professores de História de escolas rurais do município de Araguari. O diálogo com colaboradores permitiu-nos compreender melhor as práticas de ensino, as concepções, os saberes no cotidiano da sala de aula e como os professores concebem a avaliação. A realidade do ensino de História no espaço específico das escolas rurais pode, a nosso ver, ser um caminho potencializador de transformações. A criatividade dos professores a ação política, os processos formativos e as políticas públicas, delineiam processos educativos.

Portanto, a investigação permite-nos concluir que uma série de elementos exteriores e interiores ao universo da educação básica nas escolas do campo produzem cenários distintos nos quais o ensino nas escolas rurais permanece com caráter meramente compensatório, ou pode possibilitar a construção de uma realidade social mais solidária, mais democrática, enfim, cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se as coisas são inatingíveis... Ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas”.
Mario Quintana

É chegado o momento de concluir o texto, apresentando os resultados da investigação. A interrupção da escrita não significa a conclusão do trabalho, mas a apresentação de algumas considerações. Ouvir as narrativas dos professores de História que atuam nas escolas rurais do município de Araguari foi um momento em que dialogamos com os outros, mas, como historiadores, sabemos que os outros somos nós mesmos. Sentimos que este encontro ampliou os olhares sobre a realidade e nos fez repensar sobre a prática de ensino.

O trabalho com as narrativas possibilitou-nos ter acesso às vozes dos sujeitos da instituição escolar no meio rural. Segundo Benjamin (1994), as narrativas permitem trazer a experiência de volta à história. Para o autor, o narrador é o homem que sabe dar conselhos. A narrativa tem sua dimensão utilitária, pode se constituir em um ensinamento moral ou em uma sugestão prática ou um provérbio, ou uma forma de vida. Não são verdades absolutas, não é uma rua de mão única. Reside aí a beleza do trabalho com narrativas. De acordo com Benjamim (1994), nas narrativas, o leitor é livre para interpretar. A narrativa conserva suas forças ao longo do tempo. Ainda segundo Benjamim (1994),

(...) Ela (a narrativa) se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIM, 1994, p.204).

Assim, acreditamos que essa dissertação possa contribuir para construção de novos saberes, em especial, ensinamentos que contribuam com o ensino de História em escolas rurais.

Nestas próximas linhas, retomaremos alguns passos da investigação e destacaremos marcas no longo trajeto da pesquisa. Desde já, podemos afirmar que desbravar as trilhas teve como objetivo a análise da formação, dos saberes e das práticas pedagógicas de professores de História no contexto da Escola Rural, no município de Araguari, um período que foi marcado por encontros, sacrifícios, buscas incessantes,

perdas, angústias e também alegrias e vitórias. Tudo isso nos desperta o desejo de continuar, de empreender novas investigações sobre o ensino de História em Escolas Rurais.

Reverendo as questões iniciais que levaram à pesquisa, assim como o objetivo geral e os objetivos específicos, acreditamos que esta investigação cumpriu uma de suas metas ao demarcar um lugar de onde se fala, em que se produz, (re) produz e mobilizam-se saberes: as vozes de professores de História que atuam em Escolas Rurais no município de Araguari-MG.

O início da pesquisa levou-nos a caracterizar o espaço e o tempo em que se desenvolve a educação rural no município de Araguari, foi a fase de desbravar o cenário da trama. No primeiro momento, pensamos que não teríamos grandes surpresas, mas, no desenrolar da pesquisa, pudemos aprofundar e aprender muito mais sobre a educação rural, sobre o espaço rural e, em específico, sobre as escolas rurais do município de Araguari.

A utilização do termo “rural”, os significados, a historicidade do conceito nos conduziram as inúmeras leituras de estudiosos que dedicaram e de muitos que ainda dedicam seus estudos sobre o que vem a ser “rural” no contexto histórico brasileiro. Amparados nesses estudos, entendemos o meio rural, como já afirmamos no primeiro capítulo dessa dissertação, como uma categoria histórica que se transforma diante dos diferentes momentos, como um espaço diverso, plural tanto nos aspectos sociais, econômicos, históricos, culturais e educacionais.

O meio rural em Araguari-MG é um espaço marcado por permanências e transformações. O campo não sobrevive somente de atividades agrícolas e da pecuária, mesclam, neste espaço, atividades não-agrícolas. Os alunos das escolas investigadas muitos são trabalhadores ou filhos de trabalhadores nas mais diversas profissões. Alguns são pequenos proprietários de terra, outros trabalhadores rurais (agricultura ou pecuária), outros frentistas de postos de gasolina, balconistas, rancheiros, motoristas do transporte escolar, o que caracteriza também a pluriatividade no meio rural investigado. Ali, vivem habitantes originados das diversas regiões do Brasil.

A visão sobre o cenário ficou mais clara, é realmente um espaço diverso, nem melhor nem pior que o urbano, mas um espaço diferente, marcado por especificidades e também por problemas que são comuns às áreas urbanas do Brasil e do mundo. Isto nos levou a uma investigação histórica sobre a educação no campo no Brasil.

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, o texto do Parecer e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo mostram um panorama da educação do campo no Brasil. De acordo com estes estudos, a educação no campo, no Brasil, foi tratada historicamente como um resíduo do urbano.

A realidade das escolas rurais de Araguari, no ano de 2005, investigadas por nós, é constituída por uma rede física, recursos didáticos, meios de transporte e quadro docente dentro dos padrões de qualidade exigido pela Legislação. Isto, indubitavelmente, ocorreu após a Constituição de 1988, foi um ganho para a educação rural do município, mas não resolveu todos os problemas. Há permanências, contradições, como evasão, repetência, desinteresse e baixo nível de rendimento escolar.

Segundo Jenkins (2005), não existimos num vácuo, o tempo nos produz, complementamos o autor dizendo: o espaço também contribui para nossa formação; pensando assim, o segundo capítulo buscou possíveis respostas para as seguintes indagações: quem são os professores de História das escolas rurais do município de Araguari? Como se deu sua formação? Como se dá o processo de construção de identidade da educação rural e dos docentes de História? Quem são os alunos das escolas rurais? Como eles recebem o ensino de História instituído?

Essas questões nos levaram, primeiramente, a uma reflexão sobre o conceito de identidade. Da discussão feita sobre esse assunto no segundo capítulo desta dissertação, reforçamos o que aprendemos com Hall (2005). Segundo o autor, a questão da identidade está sendo amplamente, discutida na teoria social, isto porque velhas identidades que estabilizaram o mundo social estão em declínio. Novas identidades surgem, fragmentando o indivíduo moderno, que era visto como um sujeito unificado. As identidades são diversas e cambiantes. As identidades dos professores se constituem em diferentes espaços: na formação inicial, continuada, no exercício das variadas funções, mesmo sem ter relações direta com a profissão, na prática docente, isto é, no contato direto com os diversos alunos que estudam nas escolas rurais.

Todos os professores colaboradores desta pesquisa concluíram a Licenciatura Plena em História na FAFI (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguari-MG) e fizeram, no mínimo, um Curso de Pós – Graduação *Lato Sensu*. Todos foram unânimes em afirmar que a formação inicial pouco os preparou para a prática docente nas escolas rurais, pois se deu de forma teórica, desvinculada de experiência pedagógica em escolas urbanas e principalmente nas rurais.

As narrativas dos professores revelaram a diversidade que caracteriza as escolas rurais. Conforme Oliveira, Canen e Franco (2000), a pluralidade cultural não é um “déficit”, é, sim, uma riqueza a ser preservada. Dessa forma, acreditamos ser importante respeitar as singularidades dos povos do campo e lutar por uma política educacional mais justa. Concordamos com McLaren (2000), quando orienta que a educação não deve subordinar à lógica do mercado, assim, acreditamos na importância de ensinar praticando ou experimentando a consciência crítica e o exercício da cidadania. Defendemos uma concepção de cidadania marcada pelo caráter humano e construtivo, que leve em conta a autonomia e possibilite a luta por justiça social. Uma cidadania vigilante e indispensável ao desenvolvimento da democracia. Segundo Freire (2006), todos nós temos o direito ou o dever de lutar pelo direito de ser nós mesmos, de optar, de decidir, de desocultar verdades.

Assim, professores comprometidos com o ensino, numa perspectiva multicultural crítica, podem religar saberes culturais de diferentes tempos e espaços, redimensionando questões locais e globais, enfim, produzir um ensino que possibilite a transformação da realidade. Como afirma McLaren (2000), é importante recriar espaços que encorajem a multiplicidade de vozes das salas de aulas e criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Este pode ser um caminho para que os estudantes façam parte da História e não se tornem apenas suas vítimas. Segundo Oliveira, Canen, Franco (2000),

(...) padrões culturais que preconizam práticas silenciadoras de vozes dissonantes, que exortam o aniquilamento de identidades culturais fundamentadas em etnias, culturas, religiões ou outros marcos identitários, estarão ferindo o direito à existência da pluralidade cultural e ao diálogo intercultural. A educação e a formação docente não podem e não devem se eximir de trabalhar essa dimensão, sob pena de, em nome de um suposto respeito à pluralidade cultural, promover atitudes de aceitação a discursos intolerantes, xenófobos, racistas ou de violência simbólica ou real contra o outro (OLIVEIRA, CANEN, FRANCO, 2000, p. 123).

A prática docente no cotidiano de uma escola rural é marcada por desafios e repleta de obstáculos, de resistências, que exigem de constantes enfrentamentos. Alguns possíveis caminhos foram apontados nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa. Destacamos este fato como mais um ponto positivo desta investigação: ouvir e registrar os dizeres dos professores de História das escolas rurais.

A discussão que norteou o terceiro capítulo teve início com a seguinte indagação: Quais os saberes e os fazeres dos professores de História que atuam em escolas rurais?

Em primeiro lugar, acreditamos ser importante reafirmar que concebemos o saber docente como um saber plural na perspectiva delineada por Barth (1996), Gauthier (1998) e Tardif (2002). Para Barth (1996), o saber não é linear, é sempre provisório e não tem fim. Segundo Tardif (2000),

(...) o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc. (TARDIF, 2000, p. 15).

Os professores colaboradores destacaram, em suas narrativas, as vantagens, os gostos, e as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia. A falta de leitura, rotatividade dos alunos, a evasão, o desinteresse, a passividade e a falta de perspectivas foram as dificuldades recorrentes nos relatos dos professores. A amizade, o carinho, o menor número de alunos em salas de aula são algumas das vantagens e dos gostos apontados pelos colaboradores.

As escolas rurais do município de Araguari já superaram alguns desafios, principalmente no que se refere à rede física, mas foi possível identificar outras dificuldades e carências para melhorar a qualidade do ensino de História. São elas: a necessidade de diversificar os materiais didáticos, a valorização dos professores, o financiamento diferenciado para as escolas rurais, currículos contextualizados às suas questões, etc. Diante de todas as adversidades, os professores colaboradores enfrentam os desafios e buscam reconstruir seus saberes e práticas de forma a proporcionar um ensino de História que auxilie na formação cidadã dos seus alunos.

O ensino de História é capaz de contribuir para que os alunos adquiram condições de refletir sobre os acontecimentos, localizando em um tempo conjuntural e estrutural, podendo, assim, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural. O ensino de História comprometido com uma análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir pela luta por uma sociedade de direitos, pela democracia e pela paz.

Foi recorrente, nas narrativas dos professores investigados, a defesa de iniciar o ensino de História partindo da realidade próxima do aluno. Alguns professores

defendem a idéia de “formar” o aluno do campo para o mercado de trabalho, o que distancia da proposta de uma pedagogia crítica defendida por McLaren, outros se aproximam mais do autor, ao defender a formação crítica do aluno no meio rural. Segundo Ricci (2006), os representantes da luta pela educação do campo defendem uma educação que respeite o tempo do trabalhador rural e que trabalhe, além das questões oficiais, as questões que interessem ao homem do campo: defesa do meio ambiente, tecnologias, política e cidadania. Desejam uma educação comprometida com o meio. Isto, de uma forma geral, mesmo diante das dificuldades narradas pelos colaboradores, pôde ser identificado em suas práticas.

As histórias de vida, a formação docente, as condições de trabalho, as políticas públicas, direta ou indiretamente, são constitutivas dos saberes e das práticas pedagógicas. Acreditamos que um dos caminhos que pode transformar o ensino de História em escolas rurais que possibilite não apenas adequar os alunos à sociedade, mas transformar a sua realidade, é ouvir mais os professores e os alunos, valorizar e incorporar suas experiências, expectativas, desejos e práticas cotidianas.

Defendemos a importância de voltar o olhar para a internalidade do processo educativo, mais especificamente, para os professores e suas práticas, assim, é possível construir uma educação do presente e do futuro. Uma educação para as pessoas que vivem e trabalham no campo, espalhadas pelos rincões do Brasil, que possibilite oportunidades de transformar suas realidades. Segundo Tardif (2000), é preciso que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores, a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores. Assim, defendemos investir na formação continuada desses professores a partir da orientação das demandas vindas do campo.

Segundo a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), no texto: Por uma Política de Educação do Campo, é necessária uma formação específica e coerente com a realidade e a diversidade do campo, sejam as diversidades de cunho cultural, de realizações de trabalho, geográficas ou condições objetivas de aplicação de processos pedagógicos.

Para finalizar, gostaríamos de dividir uma reflexão. Já nos disseram que a educação é uma utopia. Questionamos: o que é a utopia? Uma utopia é conseguir dar 10 passos em direção ao horizonte e perceber que o horizonte se afastou 10 passos. E novamente questionamos: de que adianta a utopia? Faz-nos caminhar! É assim que nos sentimos no final desta investigação, com a esperança de contribuir, com um forte

desejo de buscar mais, conhecer e participar do debate acerca da educação no campo e do ensino de História, debate este que é teórico, pedagógico e, sobretudo, político.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Edinalva Padre. **Currículos e ensino de História: entre o prescrito e o vivido – Vitória da Conquista – BA, Brasil (1993-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2006.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel . **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 10-39.
- AMARAL, Ana Lúcia. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- ANDRADE, Everado Paiva. **Um trem rumo às estrelas: a oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, UFF, – Niterói, 2006. 282 p.
- ANDRÉ, Marli et alli. Estado da arte da Formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, n. 68, dez 1999. p. 301-309.
- 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.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1988. p. 37-74.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagne (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad: Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação v. 3 Editora Plano, Brasília 2002.

BARBOSA, F.B. **Turismo rural sustentável na Bacia do Rio Araguari, município de Uberlândia – MG: potencialidades e possibilidades.** Site <http://www.igeo.uerj.br>. Acesso em 05/08/2005.

BARTH, Brith – Mari. **O Saber em construção:** para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BENCINI, Roberta. **Escola Rural: o orgulho de estudar no campo.** Editora Positivo, Revista Nova Escola set/2005. p. 42-47.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (obras escolhidas vol. 1).

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, 2004.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3 reimpressão. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

BITTENCOURT, Circe (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.

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.

BLOC, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2002.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001. p. 59-76,

BORGES, Vilmar José. **Mapeando a Geografia Escolar: Identidades, Saberes e Práticas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2001.

BOSI, E. **Memória e Sociedade. Lembrança de velhos.** São Paulo: EDUSP, T. A. Queiroz, 1987.

- BRANDÃO, Carlos Antonio. **Triângulo capital comercial, geopolítica e agroindústria**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG – Belo Horizonte, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org.) **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo, Sp: Editora Loyola, 6 edição, março de 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.
- BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. **Pelos caminhos rurais: cenários curriculares**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.
- BRZEZINSKI, I e GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, set/out/nov/dez 2001, n. 18. p. 82-100.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.
- CADERNOS CEDES. **Ensino de História: novos horizontes**. Vol. 1, n. 1 (1980) – São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes, 1980.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagne (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?**; tradução Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro, Campinas, SP: Papirus, 1991.
- CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W., BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**. Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.
- CARR, W, KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca. 1988.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 33-45.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 59-89.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S G. E GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p.81-110.

CHEVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Crítica**. Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 117-229.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, 2002.

CLANDINI, D, J. y CONELLY, F. M. **Relatos de experiência e investigación narrativa**. In: LARROSA, Jorge et alli. *Déjame que te cuente*. Barcelona, Editorial Alertes, 1995. p. 11-59.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Tradução: Cláudia Shilling. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. (Textos Seleccionados).

CUNHA, Mytes Dias, SOUZA JÚNIOR, Arlindo José. O processo de ensino-aprendizado no cotidiano de uma escola rural. In: FONSECA, Selva Guimarães, BARAÚNA, Silvana Malusá, MIRANDA, Arlete Bertoldo. **O uno e o diverso em educação escolar**. Uberlândia: EDUFU: FAPEMIG, 2005.

CUSTÓDIO, Ada Borges. O tomate de mesa em Araguari – MG: desenvolvimento e contradições. In: SANTOS, R.J. RAMIRES, J.C.L. **Campo e cidade no Triângulo Mineiro. Uberlândia**. Editora Edufu, 2004. p.145-174.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo : Editora 34, vol I, 1995. p. 11-37.

DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo, Xamã, 2001.

ESCOBAR, Suzana Alves. **Educação Indígena Xakriabá: Saberes e Lutas na Vida e na Voz do seu Povo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

EZPELETA, Justa, ROCKEWELL, Elisie. **Pesquisa Participante**. Editora Cortez, São Paulo, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagne (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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. 170p.

FONSECA, Selva Guimarães. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. BARÚNA, Silvana Malusá. MIRANDA, Arlete Bertoldo Miranda (Orgs.). **O Uno e o Diverso na Educação Escolar**. Uberlândia: EDUFU: FAPEMIG, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas SP: Papirus, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas SP: Papirus, 3ª edição, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas SP: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FORQUIN, Jean-Calude. As implicações educativas do pluralismo cultural. In: **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993. p. 123-143.

FORQUIN, Jean-Calude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, 1992. p. 28-49.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. p. 21-85.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo : Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Moaçir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**. 16 ed. São Paulo, Editora Olho d'Água, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

GALLO, Silvio. **Conhecimento, transversalidade e educação – Para além da interdisciplinaridade**. Impulso, 1997. p. 115-133.

GAUTHIER, C. , TARDIF, M. Elementos para uma análise crítica dos modos de fundação do pensamento e da prática educativa. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 12, n. 48, 1997. p. 37-49.

GAUTHIER, C. e MARTINEAU, S. Triângulo Didático-Pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. **Educação nas Ciências**. Ijuí-RS, 2001. p. 45-77.

GAUTHIER, C. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. In: **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**, Ijuí, Rs: UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Editora Guanabara Koogan S. A., Rio de Janeiro 1989. p.7-41.

GOODSON, Ivor F. **Currículo – a invenção de uma tradição**. In; Currículo – teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-28.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA A . **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARGREAVES, A . Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. In: AVALOS, B E NORDENFLYCHT, M. E. **La fomación de profesores – perspectivas e experiências**. Santiago, Chile: Santillana, 1999. p. 115-166.

HARGREAVES, A. Teaching as a paradoxical profession. Palestra proferida 46 world Assembly-Internacional Council on Education for Teaching (ICRT). Santiago, Chile, 23-27 Julho de 2001.

HOBSBWM, Eric J. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita: revisão técnica maria Célia Paoli. – São Paulo: Companhia das letras, 1995.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mário Vilela, 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

KARNAL, Leandro. A História moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leando. **História na sala de aula**. São Paulo, Editora Contexto, 2004.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista** – n. 1 (1985). Belo Horizonte, Editora UFMG, 1985. Semestral.

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

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. E GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 53-80.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. **A História que se conhece, a História que se ensina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 1997.

LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. **A oeste de Minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista: Triângulo Mineiro (1750-1861)**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2002. 252p.

LOWI, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. SP: Cortez, 1992. p. 35-45.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. 6 edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LUDKE, Menga et alli. Repercussão de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, n. 68, dez 1999. p. 278-298.

MAMERI, Abdala. **Pelos caminhos da História, pessoas, coisas e fatos de Araguari**. Araguari-MG, Editora ARTGRF, 1988.

MATOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de Educação em Sud Menucci**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S.P, 2004.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MELLOUKI, M' Hammed; GAUTHIER, Clemont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. p. 537-571.

MOREIRA, Marta Candido. **Diversidade Cultural e Formação de Professores/as: uma experiência em um assentamento rural**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba – MG, 2004.

MORIN, Edgar et al. A religação dos saberes. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora/UNESCO, 2000.

MOURA, Michele Cristina e FONSECA, Selva Guimarães. Saberes e Práticas de Ensino de História: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Ensino em re-vista**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, da Faculdade de Educação/EDUFU, v. 11 n. 1, julho 2002/jun. 2003.

NAVES, M.C.F.M, RIOS, M.G. **Araguari cem anos de dados e fatos**. Edição: Brasília Mendes, 1988.

NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

OLIVEIRA, Renato José. CANEN, Ana. FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. p. 113-126.

OLIVEIRA, Zeli Alvim. **Saberes e Práticas Avaliativas no Ensino de História**: o impacto dos processos seletivo (PAIES E VESTIBULAR/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2006, 139p.

ORTEGA, A.C., FONSECA, S.G. Política de Educação para o mundo rural brasileiro: entre a universalização e a diferenciação dos conteúdos. Uberlândia: Editora Edufu. **Ensino e Revista** v. 12, 2004. p. 89-95.

ORTEGA, Antônio César. **A relação rural-urbana na nova forma de governança estabelecida pelos Comitês de Bacias Hidrográficas: o caso do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Paranaíba.** Site <http://www.eco.unicamp.br>. Acesso em 23/06/2006.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PAIVA, Jane. **Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULA, A. M. N. R e BRANDÃO, C. R. Transição no sertão dos Gerais: tradição e modernidade nas margens do São Francisco. In: FEITOSA, A . M. A, ZUBA, J. A . G. e CLESPI JUNIOR, J. (Orgs). **Debaixo da lona – Tendências e desafios regionais da luta pela posse da terra e da reforma agrária no Brasil.** Ed. Da UCG, Goiana, 2006. p. 107 – 130.

PÉREZ GÓMES, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na Escola: só currículo, nada mais que o currículo. In: **Cadernos de Pesquisa.** n. 119, Julho 2003. p. 7-26.

PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINHEIRO, José Vanelli. **A UNDIME e a municipalização do ensino: A UNDIME no Brasil e no Paraná, no processo de municipalização do ensino, 1986-2000.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2001. 117 p.

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

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2004.

- PONTE, Karina Furini. (Re) Pensando o Conceito do Rural. **Revista Nera** – ano 7, n. 4 – janeiro/julho de 2004.
- PONTES, Hidelbrando de Araújo. **História de Uberaba e a Civilização do Brasil Central**. Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.
- RICCI, Rudá. Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro. Site: <http://www.cpp.inf.br>. Acesso em 23/06/2006.
- RUSEN, Jorn. **Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência história**. Tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.
- SÁCRISTAN, Gimeno. A estrutura da prática educativa: chaves do profissionalismo docente. In: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 17-69.
- SÁCRISTAN, Gimeno. **Currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-55 capítulo 1, 4 e 7, p. 101-106, p. 165-200.
- SANTOS, B. de. S. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: SANTOS, B. de. S. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. Vol. 1. 3ed. São Paulo. Cortez, 2001. p. 55-117.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, editora Contexto, 2001.
- SCHNEIDER, S. E RADOMSKY, G.F.W. **A PLURIATIVIDADE E AS TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE TRABALHO RURAL GAÚCHO: estudo de caso no município de Barão**. (A ser publicado no livro da fase III do Projeto Rurbano – no prelo) Julho de 2003. Site <http://www.rurbano.br>. Acesso 25/09/2005.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote. 1992. p. 77-91.
- SILVA, Lourdes Helena e COSTA, Vânia Aparecida. **Educação Rural**. Revista Presença Pedagógica, v. 12 n. 69 mai./ju. 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da juventude brasileira**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.

SOARES, Wilson José. Da escola rural à pequena classe média urbana. In: MORGADO, M. A . e MOTTA, M. F. V. (Orgs.). **Juventude de classe média e educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 99-123.

SOUZA, Elizabeth Coelho. **A política de municipalização do ensino: da teoria à prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 1999. 148 p.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PRANDINI, Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M. GAUTHIER, C. “O professor como ator racional”: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD P et alli (Orgs). **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. p. 5-24.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, 1991.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. SP: Atlas, 1987. p. 3-41.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

VEIGA, J.E..**Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ZAMBONI, Ernesta. **O ensino de História e a construção da identidade**. História – série argumento. São Paulo: SEE/Cenp. 1993.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. O pensamento prático do professor – Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 115-138.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 5692/71).** <http://www.pedagogiaemfoco.br> . Acesso em 20/12/2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/12/2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias/Ministério da Educação.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Lei de Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei do Fundef: Lei n 9.424, de 24 de dezembro de 1996,** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **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. Ministério da Educação – **Diferentes Diferenças – Educação de qualidade para todos.** Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

BRASIL. **Proposta curricular de História,** Ensino Médio, Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2005.

BRASIL. **Proposta curricular de História,** Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2005.

BRASIL. **Lei Orgânica do Município de Araguari-MG.** Câmara Municipal de Araguari-MG – 1990.

Resolução 215/75. Minas Gerais – Diário Executivo – quinta-feira, 16 de março de 1976. p. 11).

HISTÓRIA de Araguari. **Jornal Gazeta do Triângulo,** 1 de janeiro de 1941.

APÊNDICE I

Relatório temático da entrevista com os professores:

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Quando você decidiu ser professor?
5. O que levou você optar pelo Curso de Licenciatura em História?
6. Onde e quando você concluiu sua formação inicial?
7. O que o fascina na História?
8. Há quanto tempo você trabalha em escolas rurais?
9. Quais são as escolas?
10. Além da formação inicial, quais outros cursos complementam seu currículo?
11. Quais as maiores necessidades que você percebe na realidade das escolas rurais?
12. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta na realidade das escolas rurais?
13. Quais os maiores gostos e vantagens de trabalhar nas escolas rurais?
14. Há uma preparação pedagógica voltada para a realidade do campo?
15. Quais os maiores problemas que você enfrenta no cotidiano?
16. Como o aluno de escolas rurais recebe o ensino de História instituído?
17. Dentro da Proposta Curricular de História do município de Araguari, quais os conteúdos que você considera menos importantes e mais importantes para a formação dos alunos, no mundo atual considerando as séries que são trabalhados?
18. Para trabalhar esses conteúdos, quais as fontes que você mais utiliza? (livros, revistas, filmes, etc)
19. Quais as metodologias de ensino que você mais utiliza no seu dia-a-dia, para trabalhar e transmitir esses conteúdos?
20. Como você avalia se os alunos aprenderam/assimilaram os conteúdos trabalhados? Quais as suas principais formas/instrumentos de avaliação?
21. O que você considera fundamental no ensino de História para formação dos alunos de escolas rurais? Quais os principais aprendizados devem ser oportunizados pela escola rural?
22. Como você se vê como professor de História?
23. Alguma coisa/fato a declarar, além dos pontos considerados?
24. Um sonho seu, como professor de História de escolas rurais.

Roteiro da entrevista com as inspetoras da rede municipal de Araguari – MG

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Há quanto tempo trabalha na rede municipal de educação de Araguari?
5. Como funcionavam as escolas rurais isoladas?
6. O que mudou nas escolas rurais do município de Araguari com o processo de municipalização e com a nucleação?

ANEXO I