

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E  
NARRATIVAS**

**DILEMAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA NO MEIO  
RURAL DE GONÇALVES DIAS – MA: caminhos trilhados a partir das vivências  
em sala de aula**

**THIAGO DE JESUS ARAUJO CRUZ**

**SÃO LUÍS  
2016**

THIAGO DE JESUS ARAUJO CRUZ

**DILEMAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA NO MEIO  
RURAL DE GONÇALVES DIAS – MA: caminhos trilhados a partir das vivências  
em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues dos Santos

SÃO LUÍS  
2016

Cruz, Thiago de Jesus Araújo.

Dilemas e possibilidades no ensino de história no meio rural de Gonçalves Dias – MA: caminhos trilhados a partir das vivências em sala de aula / Thiago de Jesus Araújo Cruz.– São Luís, 2016.

176 f

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2016.

THIAGO DE JESUS ARAUJO CRUZ

**DILEMAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA NO MEIO  
RURAL DE GONÇALVES DIAS – MA: caminhos trilhados a partir das vivências  
em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

**Aprovada em:** 14/09/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues dos Santos – UEMA  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros – UEMA  
(Examinador – membro interno)

---

Prof. Dr. César Augusto Castro - UFMA  
(Examinador – membro externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Sousa Abrantes – UEMA  
(Examinador – Suplente)

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais,  
Raimundo José e Sebastiana.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues dos Santos, minha orientadora, pela competência, acompanhamento do trabalho, incentivo e generosidade revelados ao longo desse tempo, o que potencializou ainda mais minha admiração pela profissional tão querida.

Aos professores do mestrado que ministraram as disciplinas e tiveram o compromisso de dialogar com nossos projetos: Henrique Borralho, Tatiana Reis, Ana Livia Bomfim, Sandra Regina, Elizabeth Abrantes, Júlia Constança, Alan Kardec. A Maíra Marques, pela atenção durante a vivência no mestrado.

À minha avó Aldenora Cruz (in memoriam), à minha sobrinha Bárbara e a todos meus familiares que em momentos tão marcantes em suas vidas tiveram que aceitar minha ausência devido aos momentos de isolamento que tive que reservar em busca de concluir meu trabalho de dissertação.

Aos amigos de Mestrado, pelos momentos de convivência e aprendizado, de alegrias, dúvidas e angústias: Joana, Liana, Elaine, Àurea, Márcia, Bianca, Larissa, Carlos Eduardo, Ricardo, Fábio, Thalisse, Wild, Gemerson, Paulo.

Aos amigos Emanuel, Alkinder, Poliana, Thiago e minha irmã Thayra pela acolhida que me deram em suas casas e que tão bem me trataram; acolhida que foi inestimável em todos os aspectos para que eu concluísse meu curso.

À professora Dr.<sup>a</sup> Salânia Mello, pelo carinho habitual, apoio e pelas valiosas palavras que sempre soube dar a este “filho postiço”.

À minha família, pela força e incentivo. Em especial a Dona Dorinha, minha avó materna e aos meus pais Raimundo José e Sebastiana.

A Deus, por me ajudar a levantar em todos os momentos de fraqueza e desânimo e por dar forças para enxugar cada lágrima derramada por tantas coisas que aconteceram nesses dois últimos anos.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida.

(PAULO FREIRE)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a prática docente no ensino de História nas escolas de ensino fundamental maior do meio rural do município de Gonçalves Dias – MA, ressaltando a importância do educador lançar mão dos recursos e possibilidades a seu alcance para dinamizar as aulas de História. Buscou-se ainda identificar como se dá o processo ensino-aprendizagem da disciplina História nas escolas do meio rural desse município; discutir a realidade do ensino no meio rural e o papel relegado à mesma pelas políticas públicas; conhecer as representações construídas por professores e alunos sobre o ensino dessa disciplina e, por fim, propor sugestões didático-metodológicas para dinamizar o ensino de História. Para esse empreendimento, considera-se não apenas aqueles saberes construídos em sala de aula, mas também os construídos na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos cotidianos. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens constituindo-se, assim, em um local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo. A literatura na área educacional tem mostrado a importância destacada das relações entre docentes/discentes no processo de progressão do ensino/aprendizagem. Apesar dessa constatação, a condição de funcionamento dos estabelecimentos existentes no meio rural continua não recebendo a devida atenção por parte das autoridades competentes, refletindo, com isso, o descaso que vem sendo reservado a essa parcela da população brasileira no decorrer de sua existência. Para realização deste trabalho foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos, tais como: revisão bibliográfica da literatura especializada, aplicação de questionários aos alunos e de entrevistas aos professores para perceber como vem se dando a construção e reconstrução do pensamento durante o processo ensino/aprendizagem nas escolas analisadas. Considerando esse processo, foi analisada a problemática educacional, desde a valorização e disponibilidade de recursos que a escola oferta, à formação dos professores, até as demandas e carências cognitivas dos alunos. No processo de análise do material coletado foram percebidas as dificuldades enfrentadas pelos professores de História ao desenvolverem sua prática pedagógica e, nesse sentido, foram propostas medidas didático-metodológicas que auxiliassem no fazer desses profissionais. Os resultados da pesquisa possibilitam a escrita de uma proposta para melhorar a prática escolar no ensino de História para as escolas do meio rural de Gonçalves Dias – MA. Embora exista um discurso de que a maioria dos professores utilize em sua prática docente a reflexão crítica, sabe-se que existem ainda muitas limitações no que se refere ao trabalho em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino. História. Práticas de sala de aula. Educação rural. Processo ensino/aprendizagem.

## ABSTRACT

### DILEMMAS AND POSSIBILITIES IN HISTORY TEACHING IN THE RURAL ENVIRONMENT OF GONÇALVES DIAS - MA: trodden paths from the experiences in the classroom.

This research aims to analyze the teaching practice of history in junior schools from rural areas of Gonçalves Dias municipality - MA, emphasizing the importance of the teacher to make use of the resources and available opportunities to improve History lessons. The teaching-learning process of history in rural schools of this municipality was tried to be identified; the reality of education in rural areas and the role relegated to the same by public policy were discussed; the representations constructed by teachers and students about the discipline teaching were known to finally propose didactic-methodological suggestions to lift the teaching of history. For this view, not only those knowledges created in the classroom are considered, but also those built in social life, culture, leisure and daily movements. The classroom is a specific area of systematization, analysis and synthesis of learning, known as a meeting place of differences, because it is in it that new ways of seeing, being and getting close to the world are produced. The literature in education has shown the outstanding importance of the relationship between teachers / students in the teaching / learning progression process. In spite of what was known, the authorities do not give the right attention to rural places, as consequence, this percentage of the Brazilian population has been suffering of lack of attention. Many methodological procedures were used along this work, as: specialized literature bibliographical review, questionnaire application to the students and interviews to the teachers; to know how the teaching/learning methods are being build and rebuild in the analyzed schools. Considering this process, the educational problem was analyzed, from the significance and availability of resources that the schools supply, the teachers training, to the demands and cognitive needs of students. In the analysis process of the collected material difficulties faced by History teachers to develop their teaching were perceived and, accordingly, didactic-methodological measures that would help these professionals were proposed. The survey results suggests a proposal to improve the school practice in history teaching for schools in rural communities of Gonçalves Dias - MA. Although there is a speech that most teachers use critical reflection in their teaching practice, it is known that there are still many limitations regarding to the classroom work.

Keywords: Education. History. Classroom practices. Rural education. Teaching / learning process.

## RESUMEN

### **DILEMAS Y POSIBILIDADES EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN ZONAS RURALES DE GONCALVES DIAS - MA: caminos recorridos a partir de las experiencias en el aula**

Esta investigación tiene como objetivo analizar la práctica docente en la enseñanza de Historia en las escuelas primarias del área rural del municipio Gonçalves Dias – MA, poniendo de relieve la importancia del educador para hacer uso de los recursos y las oportunidades a su alcance para agilizar las clases de Historia. Todavía se buscó identificar como se da en proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Historia en las escuelas del medio rural de ese municipio; discutir la realidad de la enseñanza en el medio rural y el papel relegado a la misma por las políticas públicas; conocer las representaciones construidas por los profesores y alumnos acerca de la enseñanza de la asignatura y, al fin, proponer sugerencias didáctico-metodológicas para dinamizar la asignatura Historia. Para esta tarea, se considera no sólo los conocimientos construidos en el aula, sino también construidos en la vida social, en la cultura, en el ocio y en los movimientos diarios. El aula es un área específica de sistematización, análisis y síntesis de aprendizaje constituyéndose, así, en un lugar de encuentro de las diferencias, pues es en ella que se producen nuevas formas de ver, ser y de relacionarse con el mundo. La literatura sobre la educación ha demostrado la gran importancia de la relación entre los profesores/estudiantes en el proceso de progresión de la enseñanza/aprendizaje. A pesar de esto, las condiciones de funcionamiento de las instalaciones existentes en las zonas rurales siguen sin recibir la debida atención de las autoridades competentes, lo que refleja, por lo tanto, el descuido que se ha reservado para esta parte de la población brasileña a lo largo de su existencia. Para este trabajo se utilizó diferentes procedimientos metodológicos, tales como: revisión de la literatura especializada, aplicación de cuestionarios a los estudiantes y de entrevistas a los maestros para darse cuenta de cómo se viene dando la construcción y reconstrucción del pensamiento durante el proceso enseñanza/aprendizaje en las escuelas analizadas. Teniendo en cuenta este proceso, ha analizado el problema educativo desde la valorización y la disponibilidad de recursos que suministran las escuelas, la capacitación de los maestros, hasta las demandas y necesidades cognitivas de los estudiantes. En el análisis del material recogido, fueron percibidas las dificultades que enfrentan los profesores de Historia para desarrollar su práctica pedagógica y, en consecuencia, se ha propuesto medidas didáctico-metodológicas que ayudarían en el hacer de estos profesionales. Los resultados del estudio permiten escribir una propuesta para mejorar la práctica escolar de Historia para las escuelas en las comunidades rurales de Gonçalves Dias – MA. Aunque sea un discurso de que la mayoría de los profesores utiliza en su práctica docente la reflexión crítica, se sabe que todavía hay muchas limitaciones en lo que respecta al trabajo en el aula.

**Palabras clave:** Enseñanza. Historia. Prácticas en el aula. Educación rural. Proceso de enseñanza/aprendizaje.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto de sala de aula de uma das escolas trabalhadas .....	85
Figura 2 – Foto retratando a precariedade da fiação elétrica da sala de aula de uma das escolas pesquisadas .....	87
Figura 3 – Foto de estrada interrompida e ponte improvisada no caminho dos povoados estudados .....	89
Figura 4 – Fotos de duas pontes que ficam na estrada que leva aos dois povoados estudados.....	90
Figura 5 – Capa do filme <i>O menino de pijama listrado</i> .....	148
Figura 6 – Capa do filme <i>O que isso companheiro?</i> .....	149

## **LISTA DE SIGLAS**

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola

GTAP – Grupo de Trabalho de Assessoria e Planejamento

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>1 A HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 A consolidação da História como disciplina escolar .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 A História e seu ensino no Brasil .....</b>	<b>22</b>
1.2.1 Situando a disciplina de História no século XIX e início do século XX no Brasil .....	23
1.2.2 A História como disciplina no período Vargas .....	25
1.2.3 A disciplina História no período ditatorial do Brasil .....	26
<b>1.3 O ensino de História no contexto dos anos 80.....</b>	<b>27</b>
1.3.1 O papel da disciplina História na década de 1980 .....	29
<b>1.4 A cultura escolar e suas implicações práticas.....</b>	<b>30</b>
1.4.1 Formação dos professores .....	34
1.4.2 Recursos otimizadores para o ensino de História.....	38
<b>1.5 Os anos 90 e novas perspectivas para o ensino da História no Brasil .....</b>	<b>39</b>
1.5.1 Implantação dos PCN's e as novas exigências para o ensino da História.....	50
<b>2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO MEIO RURAL.....</b>	<b>56</b>
<b>2.1 O papel reservado ao ensino no meio rural brasileiro.....</b>	<b>56</b>
2.1.1 O projeto de educação para o Maranhão no Regime Militar: uma nova educação para o Maranhão Novo .....	61
2.1.2 Uma nova lei para educação no contexto nacional .....	70
<b>2.2 Condições de funcionamento das escolas no meio rural.....</b>	<b>80</b>
2.2.1 Percalços no desempenho do trabalho docente no meio rural de Gonçalves Dias - MA....	88
<b>3 DILEMAS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: apontando caminhos a partir das vivências dos atores em sala de aula.....</b>	<b>92</b>
<b>3.1 O papel formativo e as significações da disciplina História na vida dos alunos.....</b>	<b>92</b>
<b>3.2 O que dizem os atores da escola sobre o processo de ensino-aprendizagem da disciplina História.....</b>	<b>97</b>
3.2.1 Análise das entrevistas realizadas com os professores.....	101
3.2.2 Análise da pesquisa realizada com os alunos .....	119
3.2.2.1 <i>Respondendo aos questionários</i> .....	120
<b>4 O ENSINO DE HISTÓRIA EM GONÇALVES DIAS-MA: sugestões didático-metodológicas .....</b>	<b>127</b>
<b>4.1 A metodologia de projetos no ensino da História.....</b>	<b>127</b>
4.1.1 O projeto e seus itens .....	129
4.1.1.1 <i>Projeto 1</i> .....	132
4.1.1.2 <i>Projeto 2</i> .....	133
<b>4.2 Dossiê Temático.....</b>	<b>138</b>
4.2.1 Dossiê temático: proposta .....	138
<b>4.3 Sugerindo procedimentos pedagógicos com linguagens alternativas .....</b>	<b>141</b>
4.3.1 A utilização de recursos como cinema e música em sala de aula .....	143
4.3.1.1 <i>Cinema e História na sala de aula</i> .....	144
4.3.1.2 <i>Aplicação de propostas para o uso de filmes</i> .....	147
<b>4.4 O uso da música como recurso nas aulas de História .....</b>	<b>150</b>
4.4.1 Projetos e atividades envolvendo letras de música .....	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>165</b>

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a realidade da educação contemporânea é defrontar-se com vários desafios que o professor tem que enfrentar diariamente. Qualquer segmento do contexto educacional tem muitas divergências, reclamações e angústias, as quais o professor precisa saber administrar, pois são muitas décadas de desmantelamento do sistema educacional brasileiro, vinculado à crise de referências que o mundo vem passando, do qual o Brasil faz parte.

A cada dia, os governos e as autoridades de modo geral propõem novas normas e propostas buscando novas e variadas alternativas para superar a crise educacional, reflexo de muitas décadas de desmantelamento desse setor. Face a esta instabilidade, todos saem perdendo: alunos, professores, pais e a sociedade em geral. Mas tudo se tornaria menos complicado se cada um cumprisse seu papel no sentido de melhoria do ensino e resgate da cidadania e também na transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Acredita-se na potencialidade do ensino de História e em sua contribuição na medida em que assuma um posicionamento diferente do que se tem vivenciado nas salas de aula. Schmidt faz o seguinte comentário a respeito dessa questão

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: “eu não dou para aprender História” –, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal. (SCHIMIDT, 2004, p. 57)

Muito do que acontece na sala de aula, no que diz respeito à prática pedagógica e ao ensino da disciplina História, está relacionado ou recebe influência do meio no qual o professor está inserido, e assim não dá para ver a prática pedagógica desvinculada da ordem social vigente. Cabe então ao professor saber administrar as múltiplas discrepâncias que serão encontradas no seu dia a dia junto aos alunos, pois esse é o momento de produção e reflexão da prática pedagógica: “No processo de aprendizagem o professor é o principal responsável pela criação dos processos de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido [...]” (BRASIL - PCN, 1997b, p.40).

Não se pode esquecer que a sociedade marcada pela pluralidade de ideias também se manifesta no âmbito educativo. Assim não há um modelo educacional

considerado totalmente aceito e qualquer medida ou postura metodológica adotada pelo professor estará sujeita às críticas, questionamentos, dúvidas e incertezas. No entanto, conforme Paulo Freire (1996, p.35) “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação”.

Hoje a imagem exigida do professor e que está vinculada às Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais é de um sujeito atuante e preocupado em desenvolver sua prática com eficiência. Para tanto, é necessário que esse profissional esteja constantemente qualificando-se para não correr o risco de ficar obsoleto em relação à produção do conhecimento histórico e à utilização de novos recursos didáticos, já que se vive em uma época de grandes avanços tecnológicos, onde os meios de comunicação são acessíveis à grande parcela da população. Cabe ao professor apropriar-se desses recursos de forma adequada, o que irá facilitar seu desempenho na transmissão do conhecimento.

Percebe-se a importância dos professores de História estarem familiarizados com as concepções historiográficas contidas nos materiais trabalhados em sala de aula, somando esse conhecimento à sua experiência. Isso feito, seu desempenho como educador pode ser facilitado e até otimizado, pois estará praticando uma atitude crítica em relação à produção desse material e inferindo diretamente na qualidade da educação. Nessa perspectiva, cabe ao educador a responsabilidade de desenvolver o senso crítico dos alunos, despertando neles atitudes reflexivas possibilitadas pelo conhecimento histórico.

A observação realizada nas escolas públicas no meio rural do município Gonçalves Dias<sup>1</sup> – MA, objeto deste estudo, possuem algumas limitações para propiciar as condições necessárias para o educador desenvolver sua atividade a contento, no entanto, isso não impede que ele possa ser criativo e busque formas inovadoras na transmissão dos conteúdos da disciplina a qual se propôs ministrar, utilizando-se dos recursos disponíveis.

A escolha do tema do ensino da disciplina História nas escolas de ensino fundamental maior, no meio rural da cidade de Gonçalves Dias - MA, parte não só de

---

<sup>1</sup>O município de Gonçalves Dias está localizado na Microrregião de Presidente Dutra, Mesorregião do Centro Maranhense, a 340 km de São Luís. Possui uma área total de 875.975 km<sup>2</sup>, com uma população de 17.485 pessoas, das quais 7.770 residem na zona urbana e 9.713 residem na zona rural. Com densidade demográfica de 19,96 hab./Km<sup>2</sup> e altitude de 130 m. As cidades mais próximas são Dom Pedro, Governador Archer, Governador Eugenio Barros e Presidente Dutra. As principais atividades produtivas estão na agricultura, que tem entre as principais o coco babaçu, arroz, feijão, milho, farinha e a melancia (IBGE, CENSO 2010).

minha experiência vivida como professor de uma escola do meio rural desse município, mas também da percepção do difícil do contexto vivenciado por docentes e discentes no relacionamento com o processo de ensino-aprendizagem, realidade agravada pela soma de vários fatores, dentre os quais se podem citar, por exemplo: a desvalorização da cultura rural dessas regiões, o clientelismo político na convocação dos profissionais da educação que ainda é muito forte como moeda de troca, a posição insatisfatória ocupada pelas escolas dos povoados na lista de prioridades do poder público, as dificuldades enfrentadas pelos professores em geral e, especificamente, os de História que se veem na necessidade de desenvolver novas metodologias e formas de tornar a sua disciplina mais interligada com a realidade vivenciada por seus alunos, de modo a tentar mudar a concepção que muitos tem a respeito dela como uma matéria enfadonha ou desconectada com o que acontece no presente.

Ainda como fatores apontam-se: a pouca participação das famílias no dia a dia da escola, currículos incompatíveis com a realidade rural, instalações precárias, e muitos outros que vêm se somar ao quadro de negligência e que são apenas um caso, dentre os vários problemas que assolam o estado do Maranhão e até mesmo o Brasil.

A importância deste trabalho encontra-se no fato de haver uma escassez de estudos similares na historiografia da educação maranhense, fato que chama atenção, pois o Maranhão é considerado o quarto estado nordestino mais populoso e possui a maior população rural do país. São 36,93% de sua população vivendo no meio rural. Sendo que o próprio município de Gonçalves Dias na totalidade de seus 17.485 habitantes possui 9.707 dos mesmos residindo em áreas consideradas como de zona rural, o que representa aproximadamente 55,5% de população (IBGE, Censo 2010).

Mas a escassez de estudos sobre o meio rural é uma falha que ocorre a nível nacional, pois diante de tantos problemas educacionais, as questões relativas ao rural acabam sendo encaradas como de menor importância. Esse panorama reflete o elitismo acentuado do processo educacional e a má vontade por parte de muitas autoridades que por motivos diversos acabam encarando a educação das camadas menos favorecidas como um arremedo de um processo que não tem a pretensão de formar uma verdadeira consciência cidadã.

Seguindo essa linha de raciocínio, este estudo reafirma a importância dos(as) professores(as) de História, como profissionais que têm o papel de ajudar a desenvolver no âmbito escolar e em parceria com o alunado uma percepção de seu papel frente aos

problemas enfrentados em sua realidade vivida, disseminando assim um posicionamento mais crítico.

Muitos alunos desconhecem essa concepção da História. Outros a definem como uma ciência que estuda basicamente “acontecimentos marcantes” do passado. Essas posturas refletem a forma como a História vem sendo ensinada, apenas como um relato longínquo, informativo, cheio de datas e vultos históricos. Distante de qualquer atrativo, o aluno acha muitas vezes uma perda de tempo conhecer um fato antigo, quando o mesmo não lhe dá subsídio para compreender a realidade que o cerca.

Outra questão que se pode observar nos jovens é a supervalorização de um fenômeno chamado de “o domínio do presenteísmo”, como bem comentou Janotti (2004), como se o presente pudesse explicar-se a partir de si mesmo. Essa reflexão direciona o olhar sobre os aprendizes da História, ou seja, os jovens, no sentido de identificar um pouco mais sobre suas perspectivas e tentar trabalhar de forma a tornar os conteúdos mais significativos. Além de servir para identificação do significado da História para a sociedade atual, levará à análise sobre a função do professor dessa disciplina e a encarar a História ensinada como mecanismo social que vincula nossa experiência pessoal à das gerações passadas.

Para Cabrini (1994), é imprescindível fazer o aluno se ver não como um ser passivo, mas como um agente capaz de transformar a História; entender o passado para criticá-lo, não para aceitá-lo. Não obstante, o objetivo desse pensamento é despertar no aluno sua capacidade de se expressar como sujeito de sua própria reflexão, a partir de sua realidade.

Para assumir um papel ativo diante da sociedade, o docente hoje terá que mergulhar de forma crítica no campo do conhecimento historiográfico para poder desempenhar melhor o seu papel e realizar intervenções no cotidiano escolar e social, com a intenção de valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo, e, para isso, deve-se fazer o mínimo de esforço para perceber o que vem se passando na vida dos alunos e qual a realidade vivida pelos mesmos.

Deve tentar ainda superar as limitações referentes à própria formação, desenvolvendo estratégias e metodologias diferenciadas que reconheçam as particularidades de sua clientela e que os levem a vincular a escola às suas realidades. Se os professores de História já enfrentam vários desafios, os que trabalham no meio rural ainda se deparam com um fator adicional, pois eles têm praticamente a obrigação de realizar uma investigação para conhecer aspectos próprios da realidade em que

atuam, algo que não é feito nem mesmo no processo de formação superior, pois sua formação é essencialmente urbana e desconectada de aspectos relacionados à prática. Soma-se a isso a falta de incentivo na busca de capacitação, pois ainda se depara com a ineficiência no cumprimento de políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, mesmo que esse direito esteja garantido por lei.

Outro fator que foi interessante observar foram as ações de aprendizagem dos alunos ou as dificuldades na concretização destas no que se refere à participação, o envolvimento nas atividades, sua motivação, comentários, capacidade de fazer perguntas, expor o pensamento, discutir com o professor e com os colegas, entre outros aspectos. A técnica da observação é importante, pois como diz Madeira e Mello (1985, p.23):

para escapar a uma visão ‘oficialista’ da educação escolar – seja da ótica dominante, seja da ótica crítica reprodutivista, – é preciso saber o que realmente se passa na escola. Existe nesse planeta algum tipo de vida? Se existe, quem quer que pretenda entender e mudar o universo da educação, precisa começar a explorar e inventariar o planeta escola.

Esse procedimento leva em conta o que se conhece como representação, no sentido de perceber quais as percepções dos personagens envolvidas no âmbito educacional formal. No caso específico da sala de aula, essa é uma relação de mão dupla, pois não se pode confiar apenas na visão docente, mas se deve levar em consideração também o ponto de vista dos alunos, pois por um longo tempo prevaleceu um modelo de análise voltada a uma espécie de processo-produto, segundo o qual o comportamento do professor era considerado a variável de maior importância para determinar o rendimento escolar do aluno.

A pesquisa foi realizada através do estudo de caso com quatro professores/as de ensino fundamental maior que lecionam em turmas de 9º ano, e com os alunos deste mesmo ano das escolas U. I. José Correia Lima e U. I. João Monteiro da Silva, localizadas, respectivamente, nos povoados Japãozinho e Lagoa da Cruz no meio rural da cidade Gonçalves Dias, no estado do Maranhão.

A escolha dos locais indicados como campo de pesquisa deveu-se ao fato de serem representativos da realidade que é vivenciada tanto pelas escolas do meio rural do município de Gonçalves Dias, quanto também por outras regiões, realidade marcada por múltiplos fatores que acabam se colocando como entraves para o pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dessas localidades.

No caso específico dessa escolha foi ainda levado em consideração o papel aglutinador no atendimento de uma demanda existente nas redondezas dos povoados representados pelas escolas selecionadas, o que acaba tornando essas escolas a alternativa mais viável para muitos desses alunos.

A opção do ano, no caso o 9º ano do ensino fundamental, deu-se motivado pelo fato dos alunos nessa etapa estarem em um período de transição para o posterior ensino médio, já tendo condições de colaborar através da exposição de suas concepções, dando informações sobre o trabalho escolar neste nível de ensino. Mas a presente escolha não impossibilita que o mesmo trabalho de reflexão seja aplicado também a outras etapas, tendo em vista que todos podem contribuir de acordo com seu nível de desenvolvimento e com as metodologias e abordagens desenvolvidas pelos professores.

A pretensão deste estudo é propor alternativas construídas junto com os sujeitos envolvidos na pesquisa com base nos dados obtidos visando à realização de uma autorreflexão sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido nas aulas de História e na realidade onde as escolas estão situadas. O contato com esses professores implicou ajudá-los a desenvolver um self adequado, desenvolvendo formas de percepção de si próprios em suas relações com os outros no seu dia a dia. A competência básica proposta consistiu na habilidade de compreender-se e de compreender os outros. Com isso, foi apresentado, “com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes” (ANDRÉ, 1995, p.56).

Para alcançar os objetivos da proposta, acompanhou-se a rotina dos/as professores/as e alunos sempre que possível no intervalo entre os meses de agosto a novembro do ano de 2015, momento no qual aproveitou-se também para fazer uso de diferentes instrumentos de coleta de dados.

Em concordância com os objetivos e com as questões metodológicas adotadas foram elaboradas algumas etapas de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa:

- Mapeamento das escolas municipais de ensino fundamental maior da zona rural de Gonçalves Dias;
- Seleção de duas amostragens para realização do estudo a que se propõe este trabalho;

- Elaboração e aplicação de questionários e de entrevistas com os personagens envolvidos no processo educacional, focando na dupla professores/alunos;
- Observação participante das escolas selecionadas e da realidade de sala de aula de cada professor nas aulas de História, obedecendo uma certa regularidade de acordo com a disponibilidade de tempo e oportunidade, durante os meses de agosto a novembro do ano letivo de 2015;
- Registro da rotina da sala de aula e de outros ambientes através de máquina fotográfica e do diário de campo;
- Análise dos estudos teóricos compatibilizados com a realidade de sala de aula, objetivando a elaboração final de uma proposta para o ensino de História nas escolas trabalhadas.

Um grande entrave foi a falta de documentações que poderiam servir para que fossem explicitados alguns aspectos do contexto escolar em que foi realizada a pesquisa, como a existência de uma Proposta Pedagógica e de um Regimento Interno. Lembrando que o PPP está previsto na LDB que delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de propor e executar sua proposta pedagógica (LDB, Art. 12, I), a qual deve ser elaborada com a participação dos professores em acordo com o princípio da gestão democrática (LDB, Art. 13, II).

A inexistência daquela documentação nas escolas analisadas deve ser revista, pois devido às exigências surgidas em âmbito nacional, os municípios foram incumbidos da elaboração dos seus respectivos Planos Municipais de Educação, e, dentro dessa, exigência as escolas terão que providenciar em âmbito municipal seu Projeto Político Pedagógico.

A análise do Plano Municipal de Educação<sup>2</sup> foi útil a este trabalho a partir do momento que possibilitou perceber qual o papel reservado, em âmbito municipal, para as escolas situadas no meio rural do município estudado, mas lembrando que nem sempre o que se encontra traduzido na forma de dados e “pretensões” é o que se

---

<sup>2</sup> O Plano Municipal de Educação de Gonçalves Dias (2015-2024) é constituído de 18 metas desdobradas em 251 estratégias. Destas, apenas em 7 estratégias são mencionados aspectos relativos à população educacional do meio rural de Gonçalves Dias, menção que é abordada de forma superficial e que diz respeito à questão de transporte escolar (repetida em 3 estratégias), qualificação profissional (mencionada em 2 estratégias) redução das salas multisseriadas (mencionada em 1 estratégia) e a possibilidade de construção de escolas integrais (mencionada em 1 estratégia), sem explicar de que modo serão implementadas de fato.

encontra na realidade dos que vivem no contexto retratado. Sobre a forma de tratamento dos dados encontrados em documentos oficiais, Abud faz o seguinte comentário:

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os “interesses dos alunos”. (ABUD, 2004, p. 29)

O presente trabalho está organizado em introdução, três capítulos de desenvolvimento e as considerações finais. No capítulo dois, intitulado *A História enquanto disciplina escolar* faz um apanhado do processo de consolidação da História enquanto disciplina nas escolas e seu papel no decorrer da trajetória educacional formal no Brasil, procurando, com isso, demonstrar as mudanças que ocorreram na implementação da disciplina no contexto escolar e em diferentes períodos da História de nosso país.

Ainda nesse direcionamento foram discutidos alguns aspectos merecedores de análise a fim de realizar as reflexões sobre o que vem ocorrendo na área. Para isso, foram discutidas questões como: a cultura escolar e seu papel na percepção das relações que se desenham no cotidiano das escolas; a questão da formação dos professores e a importância desse aspecto para o desenvolvimento profissional diante das novas demandas que vêm surgindo na atualidade; o desenvolvimento de recursos otimizadores para o ensino de História, e o impacto da criação de novas normas no campo educacional e sua repercussão na prática a partir dos anos 1990.

O terceiro capítulo, *O ensino de História no meio rural*, faz uma discussão a respeito da realidade do ensino no meio rural, o papel relegado a esse setor educacional no decorrer dos períodos da História da educação brasileira, apresentando algumas dificuldades que persistem até os dias de hoje, como por exemplo, as condições de funcionamento das escolas dessas regiões, os problemas enfrentados pelos professores para desempenham o seu papel de modo satisfatório e outras questões que serão levantadas no decorrer da construção do capítulo.

No quarto capítulo serão analisadas as entrevistas realizadas com os professores e os questionários aplicados aos alunos no intuito de identificar suas

representações e concepções sobre a História, a implicação dessa disciplina na vida deles, a metodologia adotada em sala de aula, os recursos auxiliares que eles desejariam que fossem implementados para dinamizar e facilitar o entendimento dos conteúdos, suas concepções sobre o processo-aprendizagem e outras questões que podem ser úteis para o desvendamento do que acontece em suas realidades e o que pode ser utilizado para contribuir para proposição de possibilidades no horizonte educacional.

E, por fim, no quinto capítulo serão propostas algumas sugestões que podem ser implementadas pelos professores para o incremento do fazer em sala de aula e para a busca de uma pretensa dinamização da forma de se ensinar e aprender a disciplina História

## **1 A HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR**

Este capítulo abordará a História enquanto disciplina escolar e o papel desempenhado por ela no decorrer de alguns momentos da sua trajetória e a intencionalidade implícita na criação de normas que tinham como discurso disponibilizar para a sociedade uma forma mais coerente de enxergar as relações sociais, mas que na verdade traziam em seu bojo os interesses dos grupos dominantes para o enquadramento dos demais segmentos sociais dentro de seus objetivos elitistas.

Esta análise inicia-se com a trajetória do surgimento da História como disciplina escolar, sua entrada no contexto educacional brasileiro e sua ressignificação no governo de Getúlio Vargas. A intenção da análise é demonstrar a consolidação da disciplina História no contexto escolar brasileiro, dentro de programas curriculares no ensino secundário como um objeto de intencionalidade, tanto em âmbito urbano quanto rural. O percurso tem ainda como intenção perceber as mudanças de perspectivas atribuídas ao ensino de História, onde os discursos sobre seu fazer mudaram e os papéis atribuídos a personagens – professores, alunos, currículo e outros elementos educacionais – também foram ganhando novas configurações que se faziam necessárias no decorrer do tempo ao sabor das transformações da sociedade.

Nessa trajetória, situa-se o contexto rural e as representações que foram se construindo sobre essa realidade, na qual se localiza um ambiente escolar que retrata uma relação específica desse espaço, cuja prática educacional é recheada de experiências, vivências e hábitos, com uma lógica própria de sua dinâmica, mas mantendo interconexão com outros contextos.

### **1.1 A consolidação da História como disciplina escolar**

Nas últimas décadas, vem sendo dado destaque à História do ensino, fazendo parte como importante tema de estudos no campo da História da Educação. Essa preocupação vem de encontro às novas exigências de reflexão sobre o ensino das disciplinas, incluindo a disciplina História.

As disciplinas escolares têm sido estudadas no seu processo de constituição e de consolidação, no qual saberes antes restritos ao âmbito da produção científica, ou próprios de outras dimensões da vida social – como a profissional, por exemplo –, acabam por tornar-

se saberes escolares, constituindo conjuntos organizados de conhecimentos, apropriados para a escola, tornando-se, assim, disciplinas escolares. Nessa perspectiva, elas podem ser compreendidas tanto em seu processo de construção no tempo, como em suas relações com a produção do saber científico, com os interesses políticos do Estado ou de grupos específicos da sociedade, com os mecanismos de divulgação e vulgarização do saber, com as influências de universos culturais específicos nos quais se produziram ou nos quais atuam e, é claro, com as práticas que as envolvem no universo escolar propriamente dito. (FONSECA, 2006, p.8)

A História enquanto disciplina escolar autônoma surgiu na Europa, mais especificamente na França do século XIX, e veio imbricada “nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas” (NADAI, 1993, p.144). Nesse período, a História vinha Tateando o seu status de cientificidade, que logo foi atingido através da adoção da concepção positivista, que tinha na noção de progresso uma de suas principais bases de desenvolvimento e na noção de linearidade o seu aporte temporal.

Esse foi o modelo que acabou se disseminando por todas as regiões que viam na História europeia ocidental a origem da concepção de civilização, modelo que deveria ser seguido por aqueles que tinham pretensão de alinhar-se aos trilhos de um percurso rumo ao progresso e à evolução da humanidade.

## **1.2 A História e seu ensino no Brasil**

Sob a esfera de influência francesa, principalmente no que diz respeito aos aspectos culturais, o Brasil acabou assimilando a História da Europa Ocidental como sinônimo de História da Civilização e, dentro desse panorama, cedeu ao modelo positivista que passava a se pautar em “um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.” (NADAI, 1993, p.146)

Esse modelo, apesar de antigo, exerceu influência duradoura na forma de se conceber a História escolar no Brasil, podendo ser percebido resquícios dessa mentalidade até os dias de hoje, apesar de ser criticado de forma contundente como algo tradicionalista e que passou a ser combatido como um tipo de História ultrapassada na forma de encarar os fatos.

No decorrer de sua afirmação como disciplina, a História passou a se configurar nos currículos escolares e os conteúdos que se formataram entravam em sintonia e enquadravam-se com as ideias de nação, cidadania e de pátria que se

pretendia legitimizar pela escola. A História que surgia procurava criar a imagem de uma sociedade harmônica, sem conflitos, escamoteando uma realidade que se apresentava e se traduzia em uma complexidade bem maior, onde passaram a ser mascaradas as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social.

### 1.2.1 Situando a disciplina de História no século XIX e início do século XX no Brasil

O ensino de História no Brasil só veio consolidar-se enquanto disciplina escolar após a independência, e sua trajetória como disciplina escolar não foi algo tranquilo, tanto em relação à sua inserção na grade curricular secundária como na elaboração de seus programas, pois eles eram planejados e organizados para atender a interesses particulares de um determinado grupo social.

De acordo com Abud (2004, p.29), “a História como disciplina da escola secundária foi efetivada com a criação do Colégio D. Pedro II no final da regência de Araújo Lima, 1837”. Contudo, ela não foi criada sozinha, ao seu lado foi criado também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – doravante IHGB. Enquanto o Colégio fora criado para elaborar o currículo de História no ensino secundário do país e assim atender aos anseios da nobreza, pois iria preparar seus filhos para futuramente ocuparem os cargos públicos, cabia ao IHGB dar identidade à nação brasileira. Dando ênfase à colonização portuguesa e, com isso, legitimar a superioridade da raça branca em relação aos negros e indígenas.

Além disso, cabia ao IHGB promover um projeto que direcionasse o estudo de História do Brasil, para tanto, recorreu-se aos trabalhos de Van Martius que analisou a formação da sociedade brasileira através da mescla das três raças (o branco, o índio e o negro) e Francisco Adolfo de Vahagem que em suas obras procurou destacar o império no cenário internacional e consolidar, assim, uma identidade ao país.

As duas instituições seguiam lado a lado procurando dar um sentido ao ensino de História. Então era o período em que a disciplina de História passava a ter métodos pedagógicos próprios a seu ensino e era influenciada pelo liberalismo econômico proveniente da Europa, o qual fornecia subsídios à educação para a formação cívica do cidadão.

Desde cedo, os alunos tinham que compreender a História da nação, uma vez que o ensino era carregado de perspectivas nacionalistas que servissem aos interesses políticos e econômicos do Estado. A partir daí, a História passa a ser vinculada aos

feitos dos grandes heróis nacionais e à formação moral dos indivíduos. Segundo Abud (2004, p.30), “a História disciplina escolar se confundia em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira”.

No final do século XIX, com a implantação do regime republicano, o ensino de História passa por inúmeras reformas curriculares ao definir os métodos e procedimentos que contribuiriam para consolidá-la como disciplina escolar. Para tanto, era necessário apoiar-se em uma corrente filosófica que desse sustentação às aspirações da classe dirigente. Neste contexto, o positivismo enquadrava-se nesse propósito e seu objetivo era reforçar no imaginário da população brasileira o ideal do patriotismo.

Durante a Primeira República há um rompimento entre a Igreja e o Estado no que diz respeito à educação. E o ensino de História passa por mudanças significativas na separação da História sagrada e História profana. Pois a primeira, segundo os ideais positivistas, impedia o avanço das ciências em detrimento dos valores religiosos.

Por outro lado, mesmo com o advento da República, observa-se a pouca alteração nas concepções do ensino de História, pois ele continuava encarregado da formação dos cidadãos – da elite dirigente – o que levava a adaptar-se à ordem social, política e econômica vigente.

Com o declínio das oligarquias do Café com Leite por volta de 1930, que ocorreu devido a novas forças sociais – a burguesia e o proletariado – em decorrência das modificações na estrutura econômica, foram criados vários movimentos na luta por uma sociedade mais justa, igualitária e com educação para todos. Entre esses movimentos tem-se a criação do Partido Comunista e os movimentos grevistas, entre outros, que reivindicam não apenas salários, mas escolas de qualidade para seus filhos, pois as que existiam já não atendiam à população que crescia de maneira bem acentuada. Segundo Ribeiro (2000, p.98), “já não eram apenas ou predominantemente os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar [...]”.

A preocupação com a educação, com as formas de ensinar e aprender, passou a manifestar-se nas camadas populares, o que denotava o desenvolvimento de uma consciência da importância desse setor, mesmo que de forma primária e o desejo de garantir direitos básicos. Como afirma Brandão (1981, p.16), “somente quando o povo enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber”.

Havia nesse ambiente de contestação uma insatisfação geral e um desejo de mudanças, mesmo que, por vezes, não estivesse claro que modificações deveriam ser implementadas. E nessa toada também a organização escolar do período acabou sendo questionada.

### 1.2.2 A História como disciplina no período Vargas

No período Vargas, a História consolidou-se como disciplina escolar, haja vista que este governo, preocupado em difundir concepções nacionalistas e de civismo, procurou elaborar programas curriculares e orientações metodológicas pautadas em questões sociais, políticas e econômicas, tornando a História um instrumento primordial para difundir seus ideais.

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da construção histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional [...]. (ABUD, 2004, p.34)

Durante os 15 anos do governo Vargas, realizaram-se duas reformas educacionais voltadas ao ensino secundário: a reforma Francisco Campos (1931) dava à História um caráter essencialmente político, pois estimulava o estudo das necessidades coletivas, das instituições políticas e administrativas; já a reforma Gustavo Capanema de 1942 recolocou o estudo da História do Brasil como disciplina autônoma, capaz de levar à formação de cidadãos patrióticos e conscientes de seu dever cívico e promoveu a separação do ensino da História em História Geral e História do Brasil.

[...] foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a definitivamente como disciplina escolar. (FONSECA, 2006, p.52)

Naquele contexto, embora esta medida seja vista como um avanço, o ensino de História continuou privilegiando a construção da identidade nacional, não levando em conta os interesses da classe popular, que, por sua vez, tinha que seguir o exemplo dos dirigentes e detentores do poder, assimilando uma História que não condizia com sua realidade e interesses. Para Abud (2004, p.32), “os historiadores apontam 1930 como

um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro”.

Os conteúdos de História traziam então elementos essenciais que se pretendia passar aos educandos, no sentido de levá-los a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, o patriotismo, que tinha lugar preferencial nos programas de ensino de História.

### 1.2.3 A disciplina História no período ditatorial do Brasil

Com a entrada em cena do Regime Militar, a partir de 1964, o ensino de História não sofreu grandes transformações, pelo contrário, aprofundou ainda mais as concepções atreladas ao nacionalismo, dando ênfase aos fatos políticos, às datas cívicas, aos grandes heróis nacionais e ao desenvolvimento econômico. Essas práticas eram utilizadas para consolidar o poder dos militares. Portanto, era necessário exercer um maior controle sobre o ensino de História, considerando que a disciplina, a princípio, mostrava-se uma séria ameaça ao regime que se instalava, visto que poderia despertar, no âmbito escolar, reflexões sobre os fatos históricos. Nessa perspectiva, Fonseca (2006, p.56) informa que “a reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina”.

A partir da elaboração da Lei nº 5.692/71 foi instituída a disciplina Estudos Sociais, que englobava os conteúdos de Geografia e História, com objetivo de levar o indivíduo a adaptar-se ao meio no qual estava inserido e promover a aquisição dos deveres cívicos. Essa mudança provocou alterações na concepção de ensino da disciplina e de seus respectivos objetos de estudo, uma vez que os planos curriculares tornavam-se vazios e desvinculados da realidade histórica e a fazia continuar formando cidadãos alheios aos conhecimentos de então. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN's,

[...] A partir da Lei nº 5692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História, e de Geografia e, novamente foram conteúdos e abordagem de um nacionalismo de caráter ufanista, agora destinados a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. (BRASIL, 1997b, p.25-26)

Com a implementação dessa lei, intensifica-se a centralização do processo de tomada de decisões sobre o ensino nas esferas governamentais e cresce a importância de Estudos Sociais no que diz respeito à formação moral e cívica dos cidadãos, com a vantagem para o governo instalado de dissipar as características consideradas prejudiciais para a realização dos objetivos do regime militar instaurado no Brasil a partir do Golpe Militar de 1964.

### **1.3 O ensino de História no contexto dos anos 80**

A partir da década de 1980, com o processo de abertura política no Brasil, o ensino de História, mesmo que ainda integrado aos conteúdos de Estudos Sociais, passou a resgatar a sua autonomia nos planos curriculares, posto que, na maioria dos estados brasileiros, a própria globalização e expansão da economia e da cultura exigiam mudanças no ensino de História. Segundo Fonseca (2009, p.22), “os anos 1980 foram marcados por um repensar coletivo, debates, discussões e publicações, enfatizando a renovação das práticas de ensino de História entre nós”. Mudanças que iriam afetar profundamente o ensino de História, tanto em sala de aula como na produção do conhecimento desse campo.

Nesse contexto, tem-se a intensificação de trabalhos relacionados à nova História cultural, abrangendo os mais variados contextos culturais, desde a cultura popular à cultura letrada no final desse período, cujos precursores foram os historiadores franceses, que introduziam novas concepções sobre os estudos da História, através da Escola dos Annales, na análise dos mecanismos de produção da História cultural, assim como suas formas de concepção. Foram adotados novos vieses historiográficos na produção da História, novas metodologias no ensino com a utilização de fontes diversificadas como: imagens, jornais e cartas arquivos, entre outras, abrindo as portas para uma nova concepção de História no Brasil.

A História cultural, campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do século, é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, por vezes antagônicas. (BARROS, 2004, p. 55)

Ao longo dos anos 1980, a disciplina Estudos Sociais permaneceu no rol das disciplinas escolares e acadêmicas, sendo definitivamente extinta nas escolas e

universidades quando foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, o que provocou grandes mudanças no ensino fundamental, possibilitando que ela retomasse seus métodos próprios e exercitasse uma formação crítica da realidade brasileira. Assim, os programas curriculares e os livros didáticos passaram a enfatizar as novas tendências historiográficas contemporâneas e a incorporar aos seus estudos temáticas voltadas à História das mentalidades e do cotidiano.

A História das mentalidades e a História do cotidiano tornam-se sinônimo de inovação no ensino, e em função destas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas àquela tendência. (FONSECA, 2006, p.67)

Diante das mudanças propostas ao campo da História era preciso também mudar o jeito dessa produção e a forma de como ensiná-la, pois a antiga não atende mais à realidade da educação brasileira, por estar desvinculada das novas aspirações de alunos e professores no que se referem às abordagens diversificadas no campo da História. Ainda segundo Fonseca,

No decorrer da década de 1980 houve um intenso diálogo entre professores de ensino fundamental, médio e superior acerca das mudanças no ensino de História. Ao mesmo tempo, as pesquisas em História e Educação foram revistas e ampliadas no interior das universidades; também cresceu, quantitativa e qualitativamente, a produção de livros acadêmicos, didáticos e paradidáticos. Neste contexto de repensar as áreas da História, Geografia e Educação, ganharam força as propostas curriculares de ensino da História e da Geografia no currículo escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental. Os currículos foram reformulados e as configurações da História ensinada revelaram uma diversidade de concepções. É interessante salientar que, no interior das mudanças, um dos vieses da renovação foi a introdução da concepção de ensino de História temática. (FONSECA, 2006, p.25)

Sendo assim, é necessário o envolvimento de professores, alunos e estudiosos do campo, para que juntos reestruturem o ensino da disciplina, buscando cada vez mais sua qualidade, a fim de possibilitar a compreensão das exigências impostas pela sociedade contemporânea.

### 1.3.1 O papel da disciplina História na década de 1980

Como se observou, a década de 1980 pode ser considerada um divisor de águas para a disciplina História. Esse período representou o primeiro passo para desvinculação da História da disciplina Estudos Sociais nos planos curriculares. Segundo Bittencourt:

A partir desse momento, a História enquanto disciplina escolar retorna com força, assegurando seu lugar nas propostas curriculares de então. A permanência da História parece assegurada por inúmeras propostas curriculares que têm sido produzidas por Secretarias de Educação de estados e municípios brasileiros, a partir de 1985 e, mais recentemente, pelo próprio Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BITTENCOURT, 2004a, p.11)

A partir de então ocorre uma reestruturação conjunta na elaboração de conteúdos e métodos. Ao mesmo tempo, é um momento de ambiguidades entre o que passa a ser estabelecido no currículo normativo criado pelo poder institucionalizado e aquele currículo que existe de fato nas práticas cotidianas vivenciadas nas salas de aula. Tais mudanças não aconteceram de forma pacífica e, por isso, os professores, diante do quadro de responsabilização ao qual passaram a ser submetidos, começaram a esboçar resistência contra os “pacotes do poder educacional” e manifestar seu desejo de “participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar a que estavam submetidos” (BITTENCOURT, 2004a, p.13).

Para desenvolver o ensino da disciplina História, cabe ao professor ter uma maior preocupação com o que o aluno vai aprender e como deve transmitir seus conteúdos. Nessa nova concepção, onde o educador se põe na posição de mediador e leva o aluno a perceber a História de vários ângulos, ora se colocando como parte dos acontecimentos ora se desprendendo e pondo-se na posição de observador das mudanças que hoje se processam no seio da sociedade, que acontecem em uma escala muito rápida de tempo.

Por outro lado, pensar como professor enquanto sujeito concreto requer uma reflexão acerca do contexto no qual esse profissional se insere e atua, pois, conforme Freire (1996, p.98), “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmantelamento”.

É interessante salientar que mesmo com essa nova abordagem e metodologia, existem professores que ainda insistem, na contramão das novas propostas pedagógicas, mantendo práticas tradicionais relacionadas ao ensino de História, pois elas permanecem sendo ensinadas desvinculadas da realidade social, cultural e econômicas dos educandos, que terminam entendendo que esse tipo de ensino não condiz com suas perspectivas e acabam por ver a História como mais uma disciplina decorativa e enfadonha. Diante disso,

Podemos perceber, num movimento complexo e heterogêneo do presente histórico um currículo de História que vem sendo construído nas salas de aula, procurando acompanhar as mudanças na produção educacional e historiográfica, mas também a permanência de um ensino ligado ao passado, naquilo em que se apresenta estereotipado e limitador. (NIKITIUK, 2001, p.49)

Mudanças começam a ser esboçadas no cenário nacional, mas acabam não dando conta de substituir todos os hábitos que já haviam se instalado no cotidiano das salas de aulas e de seus profissionais, que muitas vezes se acham vinculados a práticas que fazem parte da sua própria formação e de suas experiências anteriores, inclusive como alunos, onde mesmo que inconscientemente acabaram por reproduzir práticas docentes tradicionais e arcaicas

#### **1.4 A cultura escolar e suas implicações práticas**

Outro elemento a ser analisado neste trabalho é a questão relacionada à chamada cultura escolar, apreendida aqui como as práticas culturais que circulam no interior das escolas. Nesse sentido, Julia (2001, p.10) compreende que a cultura escolar é “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse conhecimento e a incorporação desses comportamentos”. No decorrer de seu desenvolvimento, o indivíduo passa a entrar em contato com a comunidade escolar, abrindo-se as portas para os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. A partir desse momento, o jovem que pertencia a um pequeno grupo (familiar) passa a pertencer a uma grande comunidade.

A escola é um nicho que possui várias contradições e já traz em seu histórico o enquadramento a um modelo excludente e normatizador, mas que vem despertando a atenção nos últimos anos pelo fato, principalmente, do surgimento de movimentos que

contestam essa configuração em uma instituição que teria a função de transformar a realidade circundante, mas que nem sempre faz isso, preferindo se omitir intencionalmente, ou não, de sua função atual e de sua influência na produção e reprodução de uma sociedade marcada por estigmas e estereótipos negativos com relação a qualquer um que fuja a um modelo preestabelecido e considerado “normal”. No que concerne a esse aspecto da instituição escolar, Louro faz a seguinte colocação:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres. (LOURO, 1997, p.57)

Ao se conceber a escola como contexto institucional em que práticas sociais não são apenas refletidas e reproduzidas, mas constituídas através de todo um conjunto de valores retratados no estabelecimento de normas e na escolha de currículos, procedimentos de ensino, teorias e materiais didáticos a serem adotados, passa-se a percebê-la como um lugar onde as concepções de classe, etnia e gênero que circulam na sociedade são refletidas e produzidas ou questionadas e transformadas. O discurso de sala de aula, como reflexo das práticas sociais cotidianas presentes na sociedade e refletida ou questionada no contexto escolar, exerce, portanto, papel fundamental na construção e/ou reconstrução de identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Silva (2001), a sala de aula pode e deve se constituir em um lugar de reflexão e resistência a práticas sociais e discursivas fundadas na desigualdade, através do questionamento dessas práticas e da adoção de atitudes que enfatizem valores como o respeito, a igualdade e a alteridade. A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar práticas de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar.

Uma forma de reverter o quadro que se encontra nas instituições de ensino e para o resgate da autoestima dos grupos que se encontram excluídos ou sem representatividade nas escolas seria a efetivação de políticas públicas que focassem em mudança de postura e de mentalidade capaz de introduzir um fazer pedagógico isento de valores discriminatórios, racistas, sexistas e que contemplassem, inclusive, o ponto de vista dos dominados e silenciados.

Um dos objetivos das escolas e até mesmo das disciplinas deveria ser quebrar os estereótipos que há muito tempo vêm se mostrando tão perniciosos à convivência harmônica em sociedade e que tentam disseminar um tipo de comportamento que se respalda em pseudoconhecimentos que, na verdade, escondem a sua extrema perversidade. No ambiente educacional deveria prevalecer o imperativo ético concretizado no respeito à autonomia e à dignidade de cada um, constituindo-se não em um favor que se pode ou não conceder uns aos outros.

Faz-se urgente a mudança da estrutura do sistema educacional tal qual se encontra, pois sua função não pode ser de mera reprodutora do sistema, mas de transformadora e adequada às novas demandas que se apresentam na sociedade real em que se vive. Nesse sentido, é preciso se deixar claro que,

[...] a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996, p. 60)

As escolas de hoje preocupam-se, principalmente, com o desenvolvimento intelectual e, por isso, constata-se que tão importante quanto as ideias é o equilíbrio emocional, o desenvolvimento de atitudes positivas diante de si mesmos e dos outros, aprender a colaborar, a viver em sociedade, em grupo e a gostar de si e dos demais.

Necessita-se ter sempre em mente que a sala de aula não é um simples espaço de transmissão de informações, mas antes um ambiente de vivências, de experiências, de relações entre professor e alunos, construindo sentidos, significações e, como tal, deve-se respeitar essa função na direção não de impor uma determinada visão de mundo “branca, ocidental, cristã e machista”, um modelo ou um estereótipo a ser seguido, mas

de encarar a realidade como algo construído por nós mesmos e pela sociedade na qual se estar inserido, dentro de um contexto histórico específico.

As práticas e situações escolares estão impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola, afetando tanto professores quanto alunos. Segundo Forquin (1993, p.167), “a escola é, também, um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

A escola permanece sendo um espaço de formação que deve, para tanto, repensar a sua função formadora, preocupando-se em formar seus educadores para que os mesmos reúnam recursos que os permitam lidar com os conflitos inerentes ao cotidiano escolar. É, portanto, na escola, refletindo sobre o que há para ser ensinado às crianças, sobre a metodologia que pode tornar mais coesa a ação do conjunto docente, que a escola poderá encontrar saídas legítimas à superação dos problemas morais e éticos que assolam o seu dia a dia.

Sabe-se que escola não é a única instância de formação de cidadania, contudo, o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade depende cada vez mais da qualidade e da igualdade de oportunidades educativas. Formar cidadãos na perspectiva aqui delineada supõe instituições onde se possa resgatar a produção e comunicação do conhecimento através de práticas participativas e criativas. Trata-se de uma instituição escolar da sociedade na qual a criança atua efetivamente como sujeito individual e social, onde a aprendizagem se dê através da participação crítica e criativa do educando.

A aprendizagem é um processo que sintetiza fenômenos que ocorre em nível cognitivo e emocional num indivíduo, mas que também pertencem ao simbolismo cultural dos indivíduos, o qual é social. A aprendizagem ocorre numa situação social em que há muitas pessoas envolvidas. Há os docentes, mas também os alunos, seus pais, os diretores da escola. As influências que eles têm no processo de aprendizagem. O que interessa é o que ocorre aos alunos, o que afeta seu rendimento e como eles o percebem. (CASASSUS, 2002, p. 30)

A escola tem acompanhado uma tendência de se enquadrar como um ambiente democrático, no sentido de integrar seus diversos atores, e, para isso, é necessário dar voz aos mesmos. A participação ativa desses personagens pode resultar em um contexto mais propenso para se atingir melhores resultados no que diz respeito à aprendizagem e interação com a realidade vivida pelos alunos. Sendo assim, esse espaço deixa de ser

considerado apenas local de instrução e transmissão de saberes, para ser compreendido como espaço educacional configurado e configurador de uma cultura escolar na qual se confrontam diferentes forças e interesses.

#### 1.4.1 Formação dos professores

Com a explosão demográfica nos bancos escolares que se deu, principalmente, a partir da década de 70, fez-se necessário o imediato aumento do número de professores. Para suprir tal demanda, a solução encontrada pelo governo foi a formação de docentes com extrema rapidez, sem muita base teórica, desqualificando o ensino.

Até os dias de hoje pode-se observar os sintomas da falta de qualidade na formação dos professores, principalmente entre aqueles que tiveram sua formação concluída nas décadas de 80 e 90, quando as reformas na estrutura de ensino, em todas as suas modalidades e, principalmente, no ensino superior, na área das licenciaturas, ainda não previa uma formação plena para a docência.

Este fato pode resultar em muitos prejuízos no âmbito escolar, tendo em vista que, apesar de todos os outros fatores, o professor é um elemento de fundamental importância para o que acontece em sala de aula, e com uma formação deficiente, que não abarque o que ele enfrentará na sua realidade profissional, terá diversas dificuldades. Pinsky e Pinsky (2010, p.22) comentam a respeito de uma dessas dificuldades, por exemplo, no manuseio de um dos recursos pedagógicos mais utilizados no ensino de História nas escolas, onde “um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-lo e desenvolver o velho e o bom espírito crítico entre seus alunos”.

Diante das deficiências presentes na preparação desses profissionais, ainda no seu período de graduação – para aqueles que tiveram a oportunidade de atingir tal grau de capacitação –, levam a constatação de que as deficiências básicas de formação não têm condições de serem superadas com medidas paliativas, quiçá, somente um trabalho contínuo e prolongado junto a esses profissionais logrará produzir os efeitos desejados em seu desempenho.

Pode-se compreender a deficiência bem evidente no processo de formação do educador, que não concluiu seu curso de formação com domínio pleno de todas as questões que o cercam e de outras que virão, no decorrer de sua prática com o

educando. Em função disso, o educador necessita de uma formação continuada que possibilite a superação dos problemas que ocorrem no decorrer das suas atividades diárias e que o coloque mais em contato com as questões práticas que irá encarar em sua vida profissional.

O problema torna-se mais crítico, e o desafio mais contundente, se considerar que a formação dos professores, na tradição escolar, privilegia muito mais os conhecimentos teóricos que as metodologias que os habilitem efetivamente a desenvolver seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Observe o que diz a esse respeito a pesquisadora Eunice Durham, em entrevista à revista *Veja* (23 nov. 2008):

As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria. Mais grave ainda, muitos desses profissionais revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de pedagogia com deficiências pedrestres e saem de lá sem ter se livrado delas. Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar.

É importante pensar uma formação não só inicial, mas permanente do educador, onde ele possa encontrar respostas às muitas questões que o envolvem. Esse espaço de reflexão e redimensionamento da prática deve ser garantido ao educador como um suporte para encarar as várias situações que se apresentam no seu dia a dia em sala de aula.

[...] o professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os. (...) os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 2002, p. 36)

Diante disso, é preciso promover as articulações necessárias para se construir coletivamente alternativas que coloquem a formação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas, exigindo aos educadores não apenas o trato dos conteúdos, mas, principalmente, estratégias metodológicas que permitam a utilização do

conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico, para intervir na realidade, criando, produzindo e reproduzindo sempre novos conhecimentos. Segundo Demo (2000, p. 59), “É por demais importantes manter o conhecimento no espaço da educação, para que a esta sirva como instrumento permanente de renovação da competência”. Sobre a importância da pesquisa na formação do educador, afirma que: “Pesquisar significa, de partida, duvidar, querer saber, buscar avançar no conhecimento, sem cair na armadilha de oferecer resultados que já não permitiam mais ser duvidados, questionados”. (DEMO, 2000, p. 59)

Esses percalços enfrentados pelos professores levantam vários questionamentos, tais como: Se trata simplesmente de reformar os currículos dos cursos superiores, de melhorar os níveis de formação e de capacitação? De dotar o professor de instrumentos que, como o currículo flexível, lhe deem certa margem de liberdade e de autonomia para adequar os programas escolares às necessidades do meio? De melhorar suas condições de trabalho? Sem dúvida, tudo isso é necessário para a revalorização da prática docente, mas é ainda mais importante recuperar a capacidade de reflexão filosófica e política sobre o espaço de discussão onde as perguntas centrais podem ser: Qual é a sociedade que se quer? Que tipo de pessoa é necessário formar e qual o professor e a escola teriam possibilidade de fazê-lo? Quais são as condições de vida que se deseja e que tipo de educação contribuiria para alcançá-las?

Ao tratar sobre a formação predominantemente urbana desses professores, percebe-se a limitação de muitos profissionais quando se encontram em uma realidade diversa da que foi habituado, como é o caso do ensino no meio rural. Nesse sentido, Zubieta e Sandoval (1985), fazendo uma colocação sobre os países da América Latina, chamam atenção para a seguinte realidade, que também se observa no Brasil

[...] Recordemos que el maestro ha sido formado como un “urbanizador”, como un portador de la cultura urbana (y tal vez no sea muy aventurado decir que también de clase media), y al entrar en contacto con comunidades no urbanas o no urbanizadas, en las que no predomina el pensamiento abstracto heredero de la positividad científica, tiende a despreciarlas, a cerrar los canales de comunicación, a generar conflictos innecesarios que disminuirán sus posibilidades de hacer de puente entre comunidades con diferencias culturales notables.<sup>3</sup>(ZUBIETE; SANDOVAL, 1985, p.183)

---

<sup>3</sup> [...] Lembremos que o professor tem sido formado como um “urbanizador”, como um portador da cultura urbana (e talvez não seja muito arriscado dizer que também de classe média), e ao entrar em contato com comunidades não urbanas ou não urbanizadas, onde não predomina o pensamento abstrato

Esta situação, além de frequente, é algo que se repete em uma sociedade com vertentes culturais, raciais e regionais muito fortes e variadas, e com desenvolvimentos regionais muito desiguais no âmbito econômico e social, onde o urbano está altamente diferenciado culturalmente em suas relações com o trabalho.

Sobre a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação continuada deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Sobre o sentido da formação dos professores, Imbernón enfatiza que,

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para serem capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos, bem como comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2002, p. 69)

Trata-se, portanto, de fornecer subsídios consistentes para que os profissionais da educação possam desempenhar da melhor forma possível seu trabalho e que desenvolvam a concepção da importância de uma formação permanente que os possibilite renovar e se reinventar em suas práticas de sala de aula e, com isso, possam atender e entender melhor a diversidade do contexto em que atuam, contribuindo a seu modo para mudanças no meio social em que estão inseridos.

Embora se considere que a política faça parte da tarefa educadora da aparelhagem do Estado, não é improvável que a ampliação dos patamares de escolaridade dos professores lhes permita novos olhares sobre a escola, a sociedade, o país e o mundo.

#### 1.4.2 Recursos otimizadores para o ensino de História

Com a intensificação dos estudos relacionados à nova História cultural no Brasil a partir da década de 80 do século XX, ampliaram-se as possibilidades de abordagens de novas narrativas históricas, o que permite pensar o ensino de História vinculado a diversas fontes e recursos didáticos, entre eles a imagem, tanto em movimento (filmes, programas de televisão e outros), como paradas (ilustrações dos livros didáticos, fotografias, revistas, etc.). Nessa condição, a imagem torna-se fonte importante de informação do saber histórico nas mais diversas dimensões. Haja vista que para Fonseca (2006, p.99) “empreender esse tipo de investigação implica numa exploração cuidadosa das fontes possíveis para verificação de elementos presentes no movimento de circulação e ampliação do saber histórico escolar”.

O processo de ensino-aprendizagem de História nos últimos anos vem passando por transformações significativas no que diz respeito aos recursos para dinamizar a prática docente. E essa assimilação de novos recursos e metodologias não se dá de forma desvinculada da realidade social, pelo contrário, surge acompanhando as mudanças pelas quais os próprios alunos vêm sendo submetidos, mudanças que já foram absorvidas no seu dia a dia até mesmo fora da sala de aula e que passaram a fazer parte de seu cotidiano e de suas vivências.

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, devemos considerar como fontes de ensino de História todos os veículos, materiais, vozes e indícios que contribuem com a produção e difusão do conhecimento e que são responsáveis pela formação do pensamento crítico, tais como os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a literatura, o cinema, as fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, canções etc. (FONSECA, 2009, p. 81)

Um dos desafios do século XXI é transformar o ensino de História nas escolas em uma atividade prazerosa para alunos e professores, onde ensinar e aprender se correlacionem mutuamente, com isso, deixa de lado o estigma de que é uma disciplina decorativa e entediante. Contudo, é necessário que os professores busquem inovações para torná-la uma constante troca de conhecimento, e o novo leque de possibilidades que vem surgindo nas últimas décadas, com uma maior abertura para novos enfoques e recursos, abre-se a possibilidade de mudar a realidade em sala de aula.

## 1.5 Os anos 90 e novas perspectivas para o ensino da História no Brasil

No contexto dos anos 90, são muitas as perspectivas que se colocam para educação, para a escola e para seus profissionais, em particular, para o corpo docente que se sente angustiado e cheio de dúvidas sobre como corresponder a tais exigências.

Vários são os questionamentos que surgem no tocante ao futuro da educação, da escola, das competências necessárias para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem significativo, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Diante desse cenário, Perrenoud (2002, p.11) chama atenção para uma possibilidade futura em que “a escola pode desaparecer e o ensino pode ser mencionado como uma daquelas profissões do passado, tão comóventes por terem caído no desuso”.

Uma sala de aula hoje não se distancia daquela de há cem anos. Apesar das novidades em equipamentos e dos avanços na gestão dos espaços escolares, uma “classe” ainda é, na maioria das vezes, caracterizada pela homogeneização. Cadeiras iguais, devidamente organizadas, com alunos uniformizados e sentados, muitas vezes em ordem alfabética, como se aprendessem todos ao mesmo tempo e da mesma forma.

Nas últimas décadas do século XX, muitos pesquisadores da área da educação estão desmistificando tal prática. Cada vez mais, termos como “diversidade” e “heterogeneidade” povoam os planejamentos escolares e os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Ideias e conceitos como o da pedagogia diferenciada e as novas competências para ensinar, desenvolvidos, por exemplo, por Perrenoud, tomam as salas de aula e os espaços de formação. A aprendizagem escolar acontece de diferentes formas para diferentes pessoas e não há como pensar na sala de aula de hoje sem pensar naquilo que é diverso.

Outro aspecto que também conta é a metodologia, a escolha, o comportamento e as ações desempenhadas por cada professor na sua prática pedagógica. Não se compreende o professor distante de sua prática pedagógica; é algo inerente e determinante de sua profissão; é o indicativo que determina sua potencialidade e competência para o ensino, que coloca o professor diante dos alunos como um exemplo a ser espelhado. As qualidades ou virtudes adquiridas pelo professor não são algo inato que afloram ao acaso, mas ao contrário são adquiridos através do esforço constante e sua principal utilidade é justamente poder diminuir as distâncias que muitas vezes se encontram entre o que se professa e o que se faz na prática. Freire (1996) chama atenção

para esse aspecto que requer vigilância constante por parte dos profissionais da educação.

Como, na verdade, posso continuar falando no respeito à dignidade do educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se deles exigir seriedade e retidão. (FREIRE, 1996, p. 65)

Nesse sentido, o sumiço da escola dar-se-ia não enquanto instituição, mas como sistema organizacional da forma que se encontra hoje estruturado, ou seja, um ambiente desmotivador, sem paixão, onde a letargia apoderou-se de seus vários personagens. É claro que algo deve ser feito diante dessa possibilidade, e as respostas não são simples e nem tampouco encontradas em um manual à espera de ser lido e colocado em prática.

Algumas alternativas mostram-se no horizonte e demandam ser testadas na busca de caminhos viáveis para mudanças. Para isso, devem ser feitas escolhas no que diz respeito ao tipo de sociedade e de ser humano que se deseja ou que pelo menos se espera formar, advindo daí mudanças nas configurações e finalidades das escolas e do papel dos professores.

Assim, Perrenoud (2005) propõe dez novas competências para ensinar:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem – Planejar projetos didáticos, envolver os alunos nessas atividades e saber lidar com erros e obstáculos.
- Administrar a progressão das aprendizagens – Conhecer o nível e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, além de acompanhar sua evolução e estabelecer objetivos claros de aprendizagem.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação – Trabalhar com a heterogeneidade, oferecer acompanhamento adequado a alunos com grande dificuldade de aprendizagem e desenvolver o trabalho em equipe.
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho – Instigar o desejo da aprendizagem nos alunos, integrá-los nas decisões sobre as aulas e oferecer a eles atividades opcionais.

- Trabalhar em equipe – Elaborar projetos em equipe com a turma e com outros professores, trocar experiências e colaborar com outras atividades promovidas pela escola.
- Participar da administração da escola – Elaborar e disseminar projetos ligados à instituição, além de incentivar os alunos a também participarem dessas atividades.
- Informar e envolver os pais – Conversar, promover reuniões frequentes e envolver as famílias na construção do saber.
- Utilizar as novas tecnologias – Conhecer as potencialidades didáticas de diferentes recursos tecnológicos.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão – Lutar contra preconceitos e discriminações, prevenir a violência e desenvolver o senso de responsabilidade.
- Administrar sua própria formação continuada – Estabelecer um programa pessoal de formação continuada e participar de grupos de debate com colegas de profissão.

Por essas proposições de Perrenoud, o professor em sua prática pedagógica deve ser, além de professor, um educador. Somente repassar o conhecimento obrigatório de sua disciplina não atende mais às necessidades de pessoas que já chegam à escola influenciadas pelas exigências impostas pela pós-modernidade. Existe necessidade de se mudar pelo menos os métodos de ensino, já que o próprio ambiente escolar respira rotina mais que em qualquer outra estrutura, assim como salienta Perrenoud,

Um observador que voltasse à vida depois de um século de hibernação notaria mudanças consideráveis na cidade, na indústria, nos transportes, na alimentação, na agricultura, nas comunicações de massa, nos costumes, na medicina e nas atividades domésticas. Se, por acaso, entrasse em uma escola, encontraria uma sala de aula, uma lousa e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos. [...] Durante a aula, talvez percebesse alguns vestígios de uma pedagogia mais interativa e construtivista, de uma relação mais afetiva ou igualitária que a existente em sua época. No entanto, em momento algum duvidaria que se encontrasse em uma escola. (PERRENOUD, 2005, pp. 190-191)

Para efetivação dessas mudanças terão que ser empreendidas lutas dentro de um sistema já estabelecido e que lidarão com todo um instrumental de reprodução de desigualdades e de sujeição das massas, mas é uma luta que tem seu valor na caminhada

rumo a uma escola mais democrática e com novas feições. Qualquer discussão é válida, nem que seja para alimentar o debate e abrir as portas para possibilidades e alternativas diante das contradições presentes e futuras para uma espécie de mudança calcada no devir de uma sociedade pós-industrial que, segundo Flusser, possibilitaria à escola realizar uma virada,

Tal virada se for executada, se manifestará por reestruturação fundamental da escola, esta não pretendida pelos aparelhos. De discursiva, passará ela a ser dialógica: não mais falará “sobre”, mas “com”. As “formas”, as estruturas subjacentes, deixarão de ser “temas”, e passarão a ser estratégias intersubjetivas. Os participantes da escola deixarão de ser “programados” e passarão a ser programadores dialógicos dos aparelhos. [...] A sociedade totalitária virará “democracia” em sentido jamais imaginado anteriormente. (FLUSER, 2011, p. 171)

Por mais que essa visão possa ser considerada utópica por alguns, seria uma possibilidade que deveria ser considerada melhor do que o simples conformismo a um futuro sem esperanças e dominado por mecanismos que chegassem até mesmo a superar a capacidade criativa. Esses mesmos mecanismos são definidos por Agamben (2013, p.40) pela denominação de dispositivos, no sentido de qualquer coisa “que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Os professores encontram-se, hoje, exigidos a concretizarem esses dispositivos. Assim, urge desenvolver estratégias que possibilitem fugir a essa lógica de enquadramento e reprodução. Deve-se “profanar” o estado atual das coisas, buscar meios para mudar a realidade, descobrir luz nos lugares mais escuros, assumir compromissos que vão muito além de recompensas materiais, mas que estão relacionadas com a paixão pelo que se faz, pelo papel que se desempenha seja em sala de aula ou em qualquer instância da vida. Deve-se, na expressão de Agamben, ser contemporâneos e, para isso,

Perceber no escuro do presente, essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-la, isso significa ser contemporâneo. Por isso ser contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar. (AGAMBEN, 2013, p. 65)

Coragem, principalmente, no sentido de subverter a lógica do sistema e trazer mais poesia para um mundo tão mecanizado e tão “predeterminado”, fazer, como nas palavras de Larrosa (2001), uma conversão do olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, fazer com que o mundo seja vivido poeticamente. Fazer com que os alunos possam enxergar um mundo de possibilidades, sem terem suas potencialidades tolhidas por uma estrutura ultrapassada e desmotivadora que impossibilita o sonhar e que, por vezes, infelizmente, leva-os a preferirem interagir com qualquer ambiente, menos o escolar.

E o melhor, tentar fazer uma ponte que envolva muito mais do que obrigações e imposições entre docentes e discentes, e quem sabe um dia moldar a imagem do professor como um parceiro na sua jornada rumo à descoberta de si mesmo, como bem pontuou Larrosa:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. Isso parece um pouco religioso, não clerical, posto que o clerical seria esse “glorificar” e esse “converter-se em prosélito”, ao contrário de religioso, mas, em qualquer caso, é uma bela imagem. (LARROSA, 2001, p. 51)

Aqui, faz-se necessário dar atenção especial a uma questão que se encontra na base de muitos problemas da rede escolar no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, que é o papel da leitura e das limitações interpretativas, questão que se mostra complexa em uma época em que os jovens, principalmente, são bombardeados por diversos estímulos. E é claro que essa discussão tem a ver com este trabalho no sentido de que a História é uma disciplina que requer o envolvimento com a leitura de materiais variados e que requer um alto nível interpretativo por parte dos atores envolvidos.

Umberto Eco (2000), em seu livro *Os limites da Interpretação*, chama atenção para as intenções envolvidas no ato da leitura, destacando duas delas: a *intentio lectoris* e a *intentio operis*, isto é, a intenção do leitor e a do texto. Enquanto a intenção do leitor pode ser reconhecida, a intenção do texto parece para sempre perdida, mas deve ser conjecturada por esse leitor, pelo menos através de coerência: “qualquer interpretação feita de uma certa parte de um texto poderá ser aceita se for confirmada por outra parte

do mesmo texto, e deverá ser rejeitada se a contradisser”. Advém daí suas precauções sobre o que ele considera como os exageros da interpretação.

Contudo, pode-se considerar que reside aí um dos maiores fascínios no momento da leitura de um texto, pois essa possibilidade de interação texto/leitor é uma dádiva que proporciona a capacidade de participação e de libertação do leitor, embora considerando os limites que seu direito possa vir a possuir.

Segundo algumas teorias contemporâneas, o texto não pode ser interpretado de forma fixa e rígida, com um sentido autorizado e definitivo. Para Eco (2000), texto algum pode ser interpretado segundo a utopia de um sentido autorizado fixo, original e definitivo. A linguagem sempre diz algo mais do que seu inacessível sentido literal, o qual já se perdeu a partir do início da emissão textual.

A partir dessa constatação, chega-se à percepção da importância da assimilação e da interação com o que se lê, isso vale para os alunos, no sentido de que todos têm um papel ativo na significação das leituras, abandonando-se a ideia positivista de que os textos falam por si mesmos.

O funcionamento de um texto (mesmo não verbal) explica-se levando em consideração, além ou em lugar do momento gerativo, o papel desempenhado pelo destinatário na sua compreensão, atualização, interpretação, bem como o modo com que o próprio texto prevê essa participação. (ECO, 2000, p. 2)

O apelo para uma única leitura possível exclui o leitor de um envolvimento mais ativo do sujeito que, de fato, permanece à margem do processo comunicativo. Essa unicidade da leitura assemelhar-se-ia ao “discurso pedagógico dogmático” que se vale de uma programação da atividade do leitor e que, para isso, se utiliza basicamente de dois recursos que, segundo Larrosa,

[...] ou se assegura de que o texto contenha, de forma mais ou menos evidente, sua própria interpretação de maneira que se imponha por si mesma, ou o professor tutela a leitura, tomando para si a tarefa da imposição e o controle do sentido “correto”. A pedagogia dogmática seleciona os textos em função de sua não-ambiguidade na mensagem que contêm e, além disso, dá aos textos já interpretados, já comentados e já lidos de antemão, mediante o controle forte que estabelece sobre as modalidades de sua recepção por parte do leitor. (LARROSA, 2001, p.130)

Desde os primeiros anos escolares, o aluno vai sendo convencido de que ele não faz parte do que a escola pretende ensinar ou do que é oferecido pelos professores;

seu papel é apenas o de captar informações, transitando passivamente da escrita para a oralidade. Ao criticar as práticas monológicas de leitura, Capello (2009) propõe que as práticas de ensino operem em um duplo sentido: o alargamento das expectativas do aluno e a construção de conexões mentais na geração de sentidos. Assim,

Eis o erro do professor: querer impor um caminho em vez de partilhar as possibilidades. É justamente nisso que consiste o exercício de desenvolvimento da leitura – verificar em que medida a leitura do outro é uma possibilidade que se vem agregar à minha leitura, que, por sua vez, completa uma terceira, e assim por diante. Ao abrir, para o aluno, o caminho para a partilha de leituras múltiplas, desenvolve-se sua habilidade de leitura plena e, a reboque, pode-se conquistá-lo como leitor. Em vez de torcer o nariz para os livros porque ‘eu nunca acerto o que o professor pergunta do texto’, nosso aluno passa a ter confiança em seu poder de compreensão e vai avançando cada vez mais. (CAPELLO, 2009, p. 183,184)

São fundamentais a tomada de posicionamento e a necessária interpretação dos textos, independentes de serem verbais ou não, pois esse posicionamento desperta os indivíduos enquanto sujeitos na construção dos sentidos a que atribuem à realidade circundante e também como enfrentamento das “verdades” que são estabelecidas no contato com os mais diversos discursos encontrados no seu dia a dia. Tal posicionamento possibilitaria que essa postura extrapolasse para os espaços fora da escola, tendo em vista que o mundo é constituído de textos dos mais variados tipos e nos mais variados contextos da vida.

Apesar de alguns autores, como Umberto Eco (2000), já terem exposto seu receio com relação aos exageros da interpretação que ocorrem na leitura, como já mencionado anteriormente, fica patente que Eco (2000) refere-se muito mais aos cuidados de não extrapolar ao ponto de se fazer julgamentos que fujam da lógica racional na dialética que se estabelece entre o direito do texto e o direito do intérprete.

Ainda no que concerne à busca de outros significados para as mensagens, o filósofo Umberto Eco (2000) ressalta o primeiro nível de entendimento que seria o sentido literal, para a partir dele poder se fazer novos voos, pois, para ele, qualquer inferência interpretativa baseava-se no “reconhecimento do primeiro nível de significado da mensagem, o literal”.

A partir do nível de significação literal é que se poderia chegar a outros patamares de entendimento. Mas com todos os problemas encontrados nas salas de aula, este parece ser um dos principais obstáculos, no que diz respeito aos níveis de

interpretação, mesmo que no seu modo mais explícito. Haja vista que a maioria dos discentes da rede pública apresenta dificuldades na decodificação de textos simples, e não conseguem atingir os níveis mais básicos de interpretação, muito menos aferir valores múltiplos de significação.

Contudo, mesmo diante de todas as dificuldades, no jogo entre *intentio lectoris* e *intentio operis*, isto é, a intenção do leitor e a intenção do texto, torna-se praticamente impossível e até mesmo indesejável desistir da busca de novas interpretações e novas descobertas, mesmo sabendo da existência de um possível limite interpretativo.

No caso da História na sala de aula tal realidade é mais complexa, pois o estímulo ao *intentio lectores* é algo desejável e fundamental no jogo de interpretações necessário para o desenvolvimento de diversas habilidades e, principalmente, no desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Os indivíduos, ao realizarem os seus processos de interpretação dos fatos, vão construindo um conjunto de elementos que se incorporam ao imaginário coletivo. Este imaginário é ágil, transformador e criativo. O processo faz parte da própria essência da construção do conhecimento histórico, na sua diversidade e modo de representação. Nesse sentido Compagnon (2006) alerta que

A História dos historiadores não é mais uma nem unificada, mas se compõe de uma multiplicidade de Histórias parciais, de cronologias heterogêneas e de relatos contraditórios. Ela não tem mais esse sentido único que as filosofias totalizantes da História lhe atribuíam desde Hegel. A História é uma construção, um relato que, como tal, põe em cena tanto o presente como o passado [...]. A objetividade ou a transcendência da História é uma miragem, pois o historiador está engajado nos discursos através dos quais ele constrói o objeto histórico. (COMPAGNON, 2006, p. 222-223)

O professor deve levar o aluno a perceber a História sobre várias perspectivas, superando, com isso, a visão de uma História una, com valor de “verdade incontestável”, podendo inclusive se ver como produtor do conhecimento e capaz de criar suas próprias interpretações, estabelecendo um diálogo cada vez mais intenso entre o presente e o passado. Por falar em verdade, esse é um conceito bastante complexo, pois diante da constatação de que os discursos se pautam a partir de construções é difícil querer impor algo como verdade, sendo que muitas vezes estas acabam por esconder intenções implícitas e uma ideologia dominante, quando não trazem entranhadas em si certa aura de autoritarismo. Por isso, Larrosa ressalta acerca dessa questão no que diz respeito inclusive a uma História “verdadeira”.

Há uma História “verdadeira” e uma literatura “verdadeira” que são, ambas, igualmente fraudulentas. E a fraude se chama, tanto num como no outro caso, convencionalismo e trivialidade. [...] Não são verdadeiras nem a História nem a literatura histórica que nos dão uma imagem confortável, convencional e não-problemática do passado, nem as que nos dão uma imagem em termos de espetáculo anedótico e trivializado. Tampouco são verdadeiras nem a História nem a literatura histórica que se acomodam demasiadamente bem à experiência dos vencedores. Não são verdadeiras, enfim, nem a História nem a literatura que nos dão uma experiência do passado completamente inofensivo. (LARROSA, 2001, p. 134)

Para auxiliar no aprendizado dos alunos na sua relação com os textos históricos e no contato com sua construção é importante que o professor enfoque também as questões conceituais, pois como mencionou Koselleck (2006, p. 142): “nenhum evento pode ser relatado, nenhuma estrutura representada, nenhum processo descrito sem que sejam empregados conceitos históricos que permitam ‘compreender’ e ‘conceitualizar’ o passado. Ora, toda conceitualização tem alcance mais vasto do que o evento singular que ela ajuda a compreender”.

A História, trate ela de que período tratar, é uma História do tempo presente, atual, das opções teóricas que hoje se faz para constituir uma fatia de um trecho temporal passado. Quem constitui alguma coisa dos séculos passados o faz a partir de uma escolha conceitual, que não é arbitrária ou injustificada, com base no estado atual de uma dada questão neste tempo. Essa colocação serve para esclarecer até mesmo aos alunos de que os vários processos históricos do passado são essenciais para a compreensão da sociedade e do mundo atual. Essenciais inclusive para entender, comparar e formar opiniões sobre a maneira de viver e de pensar nos dias de hoje.

Contudo, Koselleck critica a transferência descuidada para o passado de expressões modernas, contextualmente determinadas, e ainda faz a seguinte ressalva no trato com os acontecimentos passados e no cuidado que se tem que seguir no tratamento dos mesmos:

[...] o conteúdo factual estabelecido ex post aos eventos investigados nunca é idêntico à totalidade das circunstâncias passadas, supostamente tomadas como reais naquele momento. Todo evento investigado e representado historicamente nutre-se da ficção do factual, mas a realidade propriamente dita já não pode mais ser apreendida. Com isso não se quer dizer que o evento histórico seja estabelecido sem cuidado ou de maneira arbitrária, uma vez que o controle das fontes assegura a exclusão daquilo que não deve ser dito. Mas esse mesmo controle não prescreve aquilo que pode ser dito. (KOSELLECK, 2006, p.141)

A aprendizagem em História resulta da apropriação de conceitos específicos e do estabelecimento de relações entre eles, formando uma espécie de rede conceitual. O processo de conhecimento está justamente em o aluno ser capaz de estabelecer essas conexões e, gradativamente, estar apto para identificar conceitos básicos em diferentes realidades estudadas.

O ensino de História voltado apenas para a transmissão de fatos prontos e acabados, para um aluno que servia como mero receptor, já se provou ultrapassado e falho. O professor deve contribuir para construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula, ensinando-lhes como problematizar questões relevantes para a narrativa histórica. Deve ser fornecida aos alunos as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente.

Nesse processo de ensino/aprendizagem da disciplina História é proposto por Schimidt e Cainelle a consideração de alguns aspectos, como o conceito de cognição histórica situada.

A forma de ensinar História depende de uma determinada forma de aprender que é propriamente histórica. Entre os princípios da cognição histórica estão os conceitos substantivos ou conteúdos específicos da História, tais como Renascimento, Revolução Industrial, Ditadura Militar Brasileira. Estão também os chamados conceitos de segunda ordem, que estão envolvidos em todos os conteúdos a serem aprendidos, relacionados às formas de compreensão do pensamento histórico, tais como as categorias temporais, o conceito de narrativa histórica, de evidência e de explicação histórica. (SCHIMIDT; CAINELLE, 2009, p. 36)

Assim, torna-se necessário a ligação entre a aprendizagem histórica e os princípios cognitivos da própria ciência da História. Propõe-se levar os alunos a pensar historicamente através de procedimentos que fazem parte do arcabouço da própria História. E, para isso, os alunos devem dominar um arsenal básico de conceitos e categorias históricas, que são os conceitos substantivos e os de segunda ordem.

Ao discente deve ser oportunizado a apropriação de processos intelectuais que o levem a se tornar o ator de sua própria formação, em detrimento da transmissão do saber já produzido. Para isso, o professor deve encarar a realidade presente na sala de aula, desenvolvendo metodologias e preenchendo as lacunas nocionais dos alunos. Seria interessante se os alunos obtivessem a capacidade de reproduzir conhecimentos em situação diferente daquela da aula.

A partir da Escola dos Annales, conceitos como o de sujeito histórico ganhou novo contorno, principalmente em sua relação com os fatos e com o tempo histórico. A História tradicional com seu enfoque centrado nos fatos e nos grandes vultos deixou de ser o único caminho para a produção historiográfica. Com o advento da Nova História ganha espaço uma nova abordagem voltada para as ações coletivas, para as lutas por mudanças, para os valores e perspectivas de grupos sociais que até então se encontraram marginalizados e silenciados.

Dessa forma, as abordagens que se voltavam para mitificação de personagens pela História ou dos grandes acontecimentos e figuras ilustres foram sendo gradativamente colocadas de escanteio pela historiografia. No Brasil, essa perspectiva chegou com um relativo atraso, tendo em vista seu histórico conturbado, em particular, com a pulverização das ciências humanas no período da Ditadura Militar, mas acabou sendo introduzida na Academia com força a partir da década de 1980. A partir dessa nova produção historiográfica, a voz foi dada àqueles que haviam sido esquecidos.

Nessa nova perspectiva é possível tentar ultrapassar antigos vícios transmitidos aos alunos e por eles internalizados, como o da memorização, que há um bom tempo mostra-se como algo cansativo e monótono, e, desse modo, fazer com que eles se reconheçam inseridos na própria História.

Quando a atividade desenvolvida é única e exclusivamente a “decoreba” de uma lista de nomes e feitos, nada se pensa ou se discute. O conhecimento histórico deve ser um instrumental para que as pessoas e os alunos compreendam melhor a sua situação e, ao mesmo tempo, provoquem um questionamento da forma como as coisas estão colocadas em sociedade.

Na nossa relação com o passado não se deve simplesmente valer do que Foucault (1984, p.27) chamou de “o jogo consolador dos reconhecimentos” e nem tampouco vê o passado como algo desvinculado do presente, mas se deve estabelecer problematizações, questionamentos. Para isso, Larrosa propõe que:

Para que essa experiência do passado seja possível, o sujeito da experiência – o historiador ou o leitor – deve ser um sujeito desconformado e inquieto. Esse sujeito é o que vai do presente ao passado, mas arrastando consigo sua desconformidade, ou seja, evitando toda relação de continuação. E é, também, o que vem do passado ao presente, mas para interrompê-lo e colocá-lo em questão, para desestabilizá-lo e dividi-lo no interior de si mesmo. (LARROSA, 2001, p.136)

O ensino de história é de fundamental importância para se desnaturalizar o que está posto, não tendo como função o simples reconhecimento, mas o questionamento, a inquietação. Através dela, poder-se-ia fazer uma crítica de tudo aquilo que constitui e que faz ser o que se é.

A História, escapando de uma visão positivista, introduz o descontínuo no ser, dando origem a novas temporalidades, fugindo da obrigatoriedade de uma cronologia linear e inevitável. Como reflexão, possibilitar-se-ia pensar sobre como se chegou a ser o que se é e como se produziu enquanto ser.

### 1.5.1 Implantação dos PCN's e as novas exigências para o ensino da História

Com a implantação do Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, para regulamentar a prática dos professores no ensino básico, o estudo de História intensificou a capacidade de reflexão e do senso crítico dos alunos, em todos os aspectos. Nessa perspectiva, almeja-se romper com modelos tradicionais de ensino que privilegiam os grandes heróis e fatos políticos e econômicos retratados nos documentos oficiais, o que tornava as aulas de História pouco atrativas para os discentes.

Para haver transmutação de uma condição de sujeitos passivos a sujeitos ativos na aquisição de conhecimentos precisa-se passar por um processo que desenvolva a consciência, mas esse processo não se daria de forma espontânea, pois demandaria o que se chama de intencionalidade, que, por sua vez, requer tomada de decisões e posicionamento frente a uma realidade externa. Sobre esse processo, Moreira e Masini, referindo-se a Rollo May, afirmam:

[...] a forma de sair dessa condição de ser passivo e entrar na de ser ativo, responsável, participante, é mediante ampliação e aprofundamento da consciência. É a consciência que atribui significado aos objetos que rodeiam o indivíduo. A intencionalidade encontra-se no âmago da consciência; é a ponte entre Sujeito e Objeto [...]. Essa capacidade humana de ter intenções, a que denominamos intencionalidade, é a estrutura do sentido que nos possibilita, sujeito que somos, a ver e compreender o mundo. (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 12)

Esses mecanismos têm papel na aprendizagem, no sentido de trazer o entendimento de que a consciência apresenta um dinamismo que tem que ser estimulado

em situações concretas, envolvendo compreensões de mundo e formas de agir sobre a realidade circundante.

Dessa maneira, o ensino de História passou por profundas mudanças possibilitadas por novos debates sobre a prática docente e retrata a necessidade de se abordar temáticas relacionadas à História local e regional, as diferenças culturais e políticas, entre outros. Nessa perspectiva, os PCN's afirmam:

[...] O ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre os seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua religião e à sociedade nacional e mundial. (BRASIL, 1998, p.34)

Além de trabalhar com novas temáticas, os PCN's enfatizam a necessidade de se utilizar outros recursos didáticos, que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com os PCN's de História do ensino fundamental, é preciso estabelecer a escolha do material didático a ser trabalhado em sala de aula, nesse sentido, as imagens são um desses recursos que ajuda a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo este documento,

É preciso definir o critério de escolha de documentos a serem utilizados como material didático, considerando se ele é acessível à faixa de idade dos alunos e se é capaz de motivar interesse do tema em estudo. Por exemplo, no terceiro ciclo são favorecidas atividades com imagens e com textos curtos. (BRASIL, 1998, p.86)

Atualmente, as propostas pedagógicas contidas nos PCN's de História exigem atividades metodológicas que sejam mediadoras do processo ensino-aprendizagem e que auxiliem a compreender e reorganizar o conhecimento histórico. Diante dessa perspectiva,

A renovação metodológica da produção historiográfica recente, configurando uma nova concepção de História, está deixando sua marca nos movimentos de reformulação curricular. As novas tendências e contribuições estão presentes nas propostas para um novo ensino de História, na reflexão sobre o seu papel social e os conteúdos que necessitariam ser trabalhados no currículo escolar [...]. (NIKITIUK, 2001, p. 97)

Nesse contexto, a aprendizagem de conceitos vem ganhando destaque nos debates sobre o ensino de História. E é nesse direcionamento e no intuito de aprender de

modo significativo os conhecimentos históricos que tem sido feito um esforço intencional para relacionar as novas informações a conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva dos alunos.

Salienta-se que este tópico não tem como propósito esgotar tal temática, sobretudo porque é um assunto bastante complexo para se discutir em tão pouco espaço, mas se faz necessário pelo motivo de se falar tanto, ultimamente, nas categorias abordadas. Qualquer assunto que venha contribuir para uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem é bem-vindo nesse cenário.

As ideias de David Ausubel (apud MOREIRA; MASINI, 2001) sobre a aprendizagem significativa explica como os alunos adquirem e aplicam conceitos e generalizações que são ensinados na escola. Segundo o autor, a aprendizagem significativa pressupõe o conhecimento como um fenômeno substantivo (ideacional) e não apenas como capacidade de resolver problema. A proposta dessa teoria é fazer o aluno estabelecer relações entre novos materiais e as ideias relevantes de sua estrutura cognitiva, reorganizando a partir desse processo o conhecimento que já possui.

Essa teoria faz parte da chamada abordagem cognitivista, a qual implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar que o conceito de cognição tem um significado importante no processo ensino/aprendizagem na medida em que reconhece a existência de pontos de apoio que nas teorias educacionais são conhecidas como pontos de ancoragem, demandando a valorização de conhecimentos que o aluno já possua no seu arcabouço mental.

Sendo assim, cognição seria para Moreira e Masini

[...] o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos “pontos básicos de ancoragem” dos quais derivam outros significados. (MOREIRA; MASINI, 2001, p.13)

Os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos ajudariam não só nas mudanças em seu ser enquanto ser pensante, mas ajudariam no seu posicionamento diante da realidade em que vive e no contexto que o engloba.

No ensino de História vem sendo dado destaque ao trabalho com conceitos, que, como se observou anteriormente, tem um significado particular nessa área e vem ganhando destaque nas teorias desenvolvidas por autores como Schimidt e Cainelle (2009), que teriam a função de facilitar a aprendizagem de determinados assuntos tendo em vista que dariam suporte para que os alunos obtivessem uma maior capacidade de assimilação. Esses conceitos podem ser considerados como subsonçores<sup>4</sup>, uma expressão criada por Ausubel e que vem servindo de inspiração para o desenvolvimento de teorias em várias áreas do conhecimento, inclusive em História.

Contrastando com o que se compreende por aprendizagem significativa, Ausubel (apud MOREIRA; MASINI, 2001) propõe o que seria a chamada aprendizagem mecânica. Nela, os conteúdos ficam soltos ou ligados à estrutura mental de forma fraca. São memorizadas frases como as ditas em sala de aula ou lidas no livro didático. As novas informações são armazenadas de forma arbitrária, sem formar conexões e sem adquirir uma importância efetiva para o repertório de conhecimentos existentes. Moreira e Masini informam o que seria uma aprendizagem mecânica segundo a formulação de Ausubel:

[...] a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem relacionar-se a conceitos subsonçores específicos. (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 18-19)

Uma outra abordagem semelhante, mas dentro dos pressupostos do socioculturalismo, é a que foi realizada por Paulo Freire, pois ele também descreve a existência de uma continuação entre dois meios de obtenção de conhecimento que se encontram separados por suas naturezas epistemológicas, quais sejam: a existência de uma “curiosidade ingênua”, de um saber embasado na “pura experiência”; e outro que estaria num patamar seguinte considerado por ele como “curiosidade epistemológica” e que teria um viés crítico. Freire expressa a seguinte concepção:

---

<sup>4</sup> Esse termo advém das teorias desenvolvidas por Ausubel, que tem como base a ideia de aprendizagem significativa. Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. No processo de aprendizagem significativa a nova informação interage com uma estrutura de conhecimentos específica, a qual ele define como conceito subsonçor ou, simplesmente, subsonçor (subsumer), existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsonçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p.31)

Voltando-se às colocações de Ausubel, apresentadas por Moreira e Masini (2001), após essa discussão pode surgir a indagação de qual a utilidade deste tipo de teoria se ao se chegar em sala de aula os alunos não possuem previamente os chamados conceitos subsunçores? Neste caso, os alunos ficariam reféns apenas da chamada aprendizagem mecânica, convivendo, assim, com conhecimentos apenas superficiais? A resposta para estas perguntas é que um tipo de aprendizagem não exclui a outra, pelo contrário, uma pode ser considerada continuação da outra. Há ocasiões em que é preciso memorizar algumas informações que são armazenadas de forma aleatória, sem se relacionar com ideias existentes. No entanto, o processo de aprendizagem não pode parar aí. Segundo Moreira e Masini,

[...] a aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova para ele. Isto é, a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. À medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações. (MOREIRA; MASINI, 2001, p.19)

São várias as estratégias que podem ser usadas na aula para uma maior assimilação do que está sendo trabalhado e, caso necessário, deverão utilizar mecanismos que favoreçam os links entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conceitos subsunçores que facilitem a aprendizagem subsequente. Um desses meios são os “organizadores prévios” que servirão como âncoras para as novas aprendizagens e possibilitarão a manipulação da estrutura cognitiva rumo à aprendizagem significativa. Os organizadores prévios seriam materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido. Segundo Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser apreendido de forma significativa.

Ou seja, os organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas”.

Contudo, não se pode ser demasiado otimista com relação às ideias aqui apresentadas e esquecer que o processo ensino-aprendizagem apresenta-se como uma via de mão dupla, ou seja, de nada adianta as melhores teorias e empenho do professor se a informação não tiver alguém com predisposição de assimilá-la e significá-la. Nesse sentido, encontra-se mais um fator a influir no processo educacional, onde independentemente de quão potencialmente significativo seja a temática ou o assunto a ser aprendido, se a intenção do aluno é, simplesmente, a de memorizá-la de modo arbitrário e desconexo, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou sem significado.

## 2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO MEIO RURAL

Aqui focar-se-á na questão do ensino no meio rural<sup>5</sup>, o papel que lhe foi reservado no decorrer da História, juntamente com o destaque ou a falta a que foi relegado pelos órgãos competentes, demonstrando que, mesmo com a criação de uma legislação, ainda se podem constatar várias permanências relacionadas aos problemas educacionais nesse setor. É falado ainda sobre o tratamento dado às escolas nessas regiões, a situação dos professores no que diz respeito à situação de trabalho e o suporte oferecido aos mesmos para o desempenho de suas tarefas docentes; ainda, as representações que foram sendo criadas em torno do meio rural e de seus moradores e como isso acabou repercutindo nas escolas.

### 2.1 O papel reservado ao ensino no meio rural brasileiro

A escola enquanto âmbito institucional formal surge tardiamente no meio rural brasileiro, apesar de o Brasil ser um país de origem predominantemente agrário, sendo a educação em si um privilégio destinado a uma minoria que detinha o poder econômico e que tinha como destino ocupar os postos mais importantes dentro da estrutura social de diversas localidades pelo país afora. Sobre essa origem Souza informa que

A origem da chamada “educação rural” no Brasil data de 1889, com a Proclamação da República, quando foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre suas atribuições deveria atender estudantes do campo. Entretanto, essa pasta foi extinta entre 1894 e 1906. Foi reimplantada em 1909, como instituição de ensino para agrônomos. (SOUZA, 2014, p.100)

Tal atitude do governo no início da República brasileira tinha como principal objetivo modernizar o país e, para alcançar tal intento, acreditava que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, então, para isso, forçou

---

<sup>5</sup> O conceito de educação ou ensino no meio rural utilizado neste trabalho volta-se, principalmente, para uma questão de espacialidade físico-geográfica que abrange aquela parcela da população que habita a porção territorial, **extrapolando** a região do perímetro urbano da sede do município e que se constitui historicamente como um espaço que vem sendo marcado por atitudes excludentes no que diz respeito à ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. **Contudo**, deixa-se claro desde já que essa concepção não ignora as inúmeras transformações que **vêm** se dando nessa concepção, tanto é que um dos aspectos que **é levado** em consideração é o fato da existência de uma grande diversidade de atores, principalmente no público discente, constituído por: negros, brancos, pardos, católicos, protestantes, migrantes, homo e heterossexuais, com expectativas diferentes e histórias de vida diversas.

os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas, dando origem às escolas no meio rural. (LEITE, 1999)

Contudo, apesar de seu caráter agrário, a educação formal no meio rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia. Sobre esse aspecto, Souza (2014, p.99) afirma que a educação no campo<sup>6</sup> “foi considerada, ao longo da história do Brasil, como fator de mobilidade e civilidade e funcionou de forma precária, estando a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses de cada época”.

Essa concepção discriminatória acabou ganhando força a partir da primeira metade do século XX, período em que surge um discurso urbanizador que enfatizava uma espécie de 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, ou seja, o campo como uma divisão sociocultural seria um elemento a ser superado, e não mantido (ABRAÃO, 1989).

Ainda com relação ao discurso criado no início do século XX, os moradores da zona rural eram descritos como um dos principais entraves para o tão sonhado progresso. Eram caracterizados pela burguesia da época como “diferentes”, atrasados, ignorantes, sem higiene, estereótipos que acabaram vingando e que permanecem até os dias de hoje. Garcia mostra como o camponês era visto na literatura da época

Outro exemplo bastante pertinente neste caso, que esclarece sobre os valores que estavam vinculados ao homem do campo, é o conhecidíssimo personagem de Monteiro Lobato – “Jeca Tatu” – criado em 1914, descrito pelo autor como um parasita da terra, preguiçoso e incapaz de evolução. Nas mais variadas formas, esta

---

<sup>6</sup> Apesar do objetivo deste trabalho ser a discussão das questões relativas ao processo de ensino/aprendizagem da disciplina História nas escolas do meio rural e os personagens principais envolvidos (professores e alunos), fica registrado o debate acerca da identidade da educação escolar rural realizado por Silva e Costa (2006) no qual diferenciam o paradigma da educação rural do paradigma da educação do campo. Segundo as autoras, o paradigma da educação rural apoia-se em uma visão tradicional do espaço rural no país e não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas às sociedades por movimentos sociais e sindicais que exigem a valorização das especificidades do meio rural. Já 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, caçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer-se a diversidade do campo brasileiro.

imagem se cristalizou com descrição fiel do homem do campo. Numa análise bastante estereotipada. Ao publicar o artigo *Velha Praga*, em 1914 e, logo depois, ainda em 1914, Urupês, Monteiro Lobato tornou público a forma como o homem do campo era visto por grande parte do grupo social portador de uma cultura letrada e urbana. No Brasil, ainda hoje, a associação entre a imagem do homem do campo ao personagem Jeca Tatu, de Lobato, é constante. Sempre que se quer dizer que alguém é atrasado, “ignorante”, inibido, fora de moda, fala de maneira errada ou usa um dialeto diferente, ele é chamado de “Jeca”, de “caipira” ou mesmo de “Jeca Tatu”, associações que estão ligadas à criação do escritor. Diante disto pode-se perceber que esta é a forma com a imagem do homem do campo foi instituída no imaginário social – uma representação negativa e discriminadora. Esta imagem negativa, porém, não era a única. (GARCIA, 2006, p. 26)

Criou-se um imenso preconceito contra os habitantes da zona rural e seu modo de vida, inclusive com o reforço da literatura, como se percebe na referência feita ao personagem Jeca Tatu criado por Monteiro Lobato. Sua caracterização como parasita improdutivo e sem higiene consolidou-se no imaginário popular e ainda hoje o camponês é associado a esse personagem e suas características negativas. Os escritores ora tendiam para uma visão do caipira como figura idealizada do ser humano em harmonia com a natureza, ora inclinavam-se para uma representação do caipira como obstáculo ao progresso, como símbolo de um Brasil passado.

O processo de implantação da educação escolar no meio rural brasileiro enfrentou muitos revezes no decorrer de sua formação e ainda enfrenta, expondo uma situação de exclusão e de negligenciamento a que foram submetidos muitos atores sociais. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), 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 (1980 e 1990), como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

O atraso e o descaso na implantação de escolas no meio rural brasileiro têm raízes na falta de apoio por parte do governo central que durante um bom tempo não via essa medida como algo prioritário para a nação, deixando, com isso, uma boa parcela da população fora das conquistas de direitos e de benefícios que, porventura, estivessem acontecendo no cenário nacional.

[...] a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, 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)

Ainda segundo Leite (1999, p.28), a sociedade brasileira só despertou para a educação nas regiões rurais a partir dos anos de 1910-1920, “[...] por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”.

O intenso movimento populacional acabou despertando atenção nos grupos rurais latifundiários que começaram a temer que esse fenômeno resultasse na escassez de mão de obra barata de que dispunham e também das classes dominantes urbanas que receavam as consequências do inchaço populacional e o agravamento dos problemas sociais das grandes cidades. Nesse contexto, surge um movimento que passou a ser denominado na década de 1920 como Ruralismo Pedagógico, movimento que, segundo Maia (1982, p.27), “defendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo”, tendo como principal objetivo conter o êxodo rural.

Segundo Mendonça (1997), mesmo os que adotavam o tom mais ilustrado, proclamando a educação como redentora de todos os males, longe de estarem defendendo o nexos entre ensino e democratização, situavam-se nos limites estritos da disciplinarização da mão de obra via ensino. A educação nesse cenário mostrava-se como mais um mecanismo de controle das populações que habitavam o campo, assim, não havia a intenção de se concretizar a democratização entre os vários setores da sociedade brasileira. Os propositores dos projetos educacionais dentro da ótica ruralista possuíam trajetórias semelhantes e situavam-se dentro de um extrato de grandes proprietários e com uma formação técnica que direcionavam suas concepções rumo a seus interesses.

Por traz do discurso oficial de “qualificação” escondia-se a real intenção de impedir a fuga de mão de obra rural para as cidades ou para regiões agrícolas mais dinâmicas que outras, com isso, buscava-se satisfazer grupos de interesses diversos, tal seria o papel da ação pública no tocante à formação e expansão tutelada de um mercado de trabalho. Além de ter como objetivo fixar o homem no campo, tal forma de ensino tinha ainda a intenção de manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários.

Diante das novas demandas que passaram a se desenhar no cenário nacional e internacional, que exigia cada vez mais uma mão de obra especializada, começou a surgir a consciência de que era preciso investir na educação. Nessa direção, é criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, e é somente a partir desse momento que os programas de escolarização avançam no campo como uma necessidade do modelo econômico, como explica Leite:

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomara posições mais arrojadas. (LEITE, 1999, p.29)

No período do Estado Novo torna-se perceptível uma preocupação com as questões educacionais relacionadas ao meio rural através do acontecimento de movimentos como a Campanha de Alfabetização na Zona Rural (1933), o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional (1935), a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural (1937) e a implantação de programas pelo governo.

Mas no que diz respeito à criação desses programas pelo Governo Federal, Leite (1999) chama atenção para o fato de que os mesmos estavam interligados aos interesses do capital internacional e à concretização do processo de urbanização e industrialização iniciados com a Proclamação da República.

Nas décadas de 1940 e 1950 intensifica-se a submissão do governo brasileiro às orientações do imperialismo, principalmente norte-americano, havendo a privatização cada vez maior da educação do campo. O Estado passa a se eximir da oferta de educação elementar como direito dos habitantes do meio rural e delega essa função à iniciativa privada. Com isso, a educação tornou-se cada vez mais escassa e ausente no campo. Segundo informa Souza (2014, p. 110), a Constituição Brasileira de 1947, propõe que “a educação do campo seja transferida para a responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas) sendo elas obrigadas a financiá-las”.

A omissão continuou até mesmo em leis que deveriam representar um marco nas mudanças a respeito da educação nas regiões agrárias do país, tal foi o caso da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024 de 1961, que responsabilizou os municípios e Estados pela educação primária e média.

Mais uma vez as políticas voltadas à educação não mostravam disposição para resolver os problemas da educação do campo, que continuava marginalizada,

representando uma grande disparidade no que dizia respeito aos investimentos e iniciativas se comparadas à educação urbana. Esse pensamento vinha de encontro à própria concepção que os grupos dominantes difundiam na época, atendendo, com isso, a lógica capitalista.

A situação atingiu seu ponto crítico principalmente no período de implantação da Ditadura Militar em 1964, pois essa fase foi marcada por forte repressão às manifestações populares e cerceamento de direitos dos cidadãos, dando origem até mesmo a perseguições, prisões e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular.

Durante o período repressivo, no âmbito nacional, foram formulados algumas leis e decretos, dentre os quais se pode citar a Lei nº5692/1971, que se traduziu em uma reforma educacional centralizadora e excludente e mais uma vez deixou de amparar e de dar a devida atenção à educação no meio rural. Como já foi comentado no capítulo anterior, a Lei teve ainda o crédito de descaracterizar de vez o próprio ensino de História, substituindo-o pelos chamados Estudos Sociais.

Os temas da História e Geografia foram diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar. Com essa nova legislação, a escola passava a assumir um papel determinante para a concretização das metas do processo produtivo, dado o empenho do Estado em assegurar a consolidação e expansão capitalista.

Nesse ponto, faz-se necessário, antes de voltar a uma abordagem no âmbito nacional, realizar uma análise da realidade vivida pelo Maranhão no período do regime militar, pois foi a época em que se implantou um dos projetos mais propalados na área do ensino no meio rural maranhense, o qual passou a ser utilizado inclusive como bandeira política alinhada a um slogan modernizador que propôs mudar as feições do Estado no que diz respeito à questão educacional nas regiões que até então se encontravam sem o devido amparo oficial.

#### 2.1.1 O projeto de educação para o Maranhão no Regime Militar: uma nova educação para o Maranhão Novo

Enquanto nacionalmente estavam sendo elaboradas novas leis que tentavam propor rumos à educação em seus mais diversos aspectos e que objetivavam enquadrar esse setor nos anseios do novo grupo instalado no poder, no âmbito estadual estava

sendo adotado um projeto que visava englobar as populações do meio rural maranhense de acordo com o discurso desenvolvimentista.

A escola João-de-Barro tem início no Maranhão obedecendo ao modelo político-econômico que passou a prevalecer no país após o movimento militar de 1964. Surgindo inicialmente em caráter experimental a partir de 1967, passou a ser implantada de forma gradativa em diversas microrregiões do estado um ano depois, até ser desativada pela Secretaria de Educação do Maranhão, em 1974.

A implantação dessa escola fazia parte de um conjunto de estratégias do governo do Estado do Maranhão para desenvolver condições satisfatórias às mudanças que favorecessem o capital e ia de encontro ao momento político vivenciado pela chegada ao poder de um novo grupo político liderado por José Sarney Costa, que passou a adotar como lema de seu governo o slogan “Maranhão Novo”, e que para concretizar suas metas seguiu uma linha de governo centralista, semelhante ao que ocorria nacionalmente, concentrando em suas mãos decisões tanto no âmbito econômico quanto social.

Com tal medida pretendia-se tirar o Maranhão da situação de isolamento em que se achava em relação a outras partes do Brasil, como a região Centro-Sul que se encontrava em um estágio de desenvolvimento mais adiantado. Mas, para isso, deveria ser obtida a integração dentro do próprio Estado e isso incluía a participação daquela parcela da população que se encontrava nas regiões rurais. Foi assim que surgia uma “nova” proposta de escola que passou a ser denominada João-de-Barro e que tinha como proposta inicial segundo o discurso oficial ser:

[...] uma escola que rejeitava o modelo de atuação da tradicional Classe do ABC. Seria um espaço onde, a partir da alfabetização, se realizariam atividades ligadas à vida concreta e as necessidades objetivas e imediatas das camadas populares. O seu objetivo fim seria conscientizar as populações do seu papel como agente participativo na resolução dos problemas comunitários e no processo de desenvolvimento econômico-social do Maranhão. [...] Com isso, se reorganizariam as comunidades rurais, de forma a integrá-los no desenvolvimento econômico do Estado, para o qual seria necessário a participação das camadas populares. (RIBEIRO, 1985, p. XIII)

Com o movimento militar deflagrado em 31 de março de 1964, as classes dominantes passaram a tentar superar suas divergências e realinhar-se frente às manifestações populares que vinham aflorando. Foi então que se impôs a necessidade de recolocar o papel da educação. Para isso, segundo Ribeiro (1985, p.5): “foram

extintas as Comissões Estaduais de Alfabetização e da Cultura Popular, e desarticulados o Plano Nacional de Educação e todas as campanhas e movimentos de educação e cultura popular”. Assim, a educação passava a atender um novo propósito que consistia basicamente em integrar o homem em seu meio e passou a ser encarada dentro da lógica capitalista como um investimento, vinculando à ideia de formação de recursos humanos ao progresso econômico.

Enquanto no âmbito nacional vivia-se um período de relativo progresso, a sociedade maranhense mantinha-se atrelada a uma estrutura tradicional de organização econômica e social, prova disso era a dominação do latifúndio e de uma estrutura produtiva baseada na monocultura de produtos primários e que via de regra dispensava a presença da escola, uma vez que, segundo a mentalidade de alguns setores dominantes agrários, a mão de obra necessária não precisaria ser alfabetizada. Essa realidade acabou agravando a questão agrária no meio rural, levando ao acentuamento de desavenças entre setores dominantes e servis. Segundo Ribeiro,

Os latifundiários exerciam uma hegemonia política e econômica em suas terras, cabendo-lhes a decisão sobre em quem votar, com quem comprar, se devia haver ou não escola no povoado, quem frequentaria a escola e, até quem seria o professor. Essa situação limitava as oportunidades de educação no meio rural maranhense. Inexistiam mesmo escolas na maioria dos povoados. O número de professores leigos chegava a 70%. Os programas de alfabetização eram ações isoladas e inexpressivas, tendo em vista que, entre 1960/67, 80% da população maranhense era analfabeta. (RIBEIRO, 1985, p. 21)

Ainda nessa época, o Governo, preocupado com o nível de analfabetismo, passou a tomar algumas medidas com intuito de amenizar o problema que poderia prejudicar seus interesses e lhe atribuir uma imagem externa muito desfavorável. Com isso, cria campanhas, como a Campanha de Educação Supletiva do Maranhão que teve como mérito criar mais de 500 escolas isoladas de taipa, cobertas de palha e chão batido nos povoados em que a Secretaria de Educação ainda não havia atuado.

Em 1966, passaram-se a discutir o tipo de escola rural que seria implantada no Maranhão e, em decorrência das condições financeiras, optaram por um tipo de arquitetura que já havia sido adotado em campanha de alfabetização intitulado por “De pé no chão também se aprende a ler” pela prefeitura de Natal, no Rio Grande do Norte.

Ainda no ano de 1966 foi criado o Grupo de Trabalho de Assessoria e Planejamento (GTAP) no Maranhão que propôs a construção de,

[...] simples barracões de taipa e cobertos de palha e com piso de chão batido para o funcionamento das salas de aula como fora feito em Natal. Seria aproveitada a concepção arquitetônica do tipo de barracão existente nos povoados, onde eram realizadas a seção eleitoral, as festas religiosas e as reuniões da comunidade. Seria uma forma de aproveitar o tipo de construção que o homem sabia fazer, já que a comunidade assumiria a construção da escola, cabendo ao Estado apenas a contratação do professor e o provimento de material didático. (RIBEIRO, 1985, p. 23)

Inicialmente essas escolas foram denominadas de escolas ecológicas, mas com o tempo esse nome foi substituído por escolas João-de-Barro, pois segundo alegavam teria mais significação para as populações rurais às quais eram destinadas. Com essa iniciativa, pretendia-se romper com a situação de subdesenvolvimento, utilizando para isso apenas um pequeno subsídio e um suporte técnico por parte do Estado, juntamente com a participação decisiva das comunidades.

Houve inclusive a proposição de um currículo específico para as escolas do meio rural maranhense na época, com propostas que atendessem as demandas do público, mas o mesmo acabou não sendo implantando.

Os depoimentos coletados com antigos moradores das áreas onde foram implantadas escolas João-de-Barro, Ribeiro (1985) conseguem traçar o perfil da população e desmascarar uma realidade de exploração que se agravou a partir da década de 1960 devido a uma série de transformações que vinha ocorrendo no meio rural maranhense e das mudanças no modo de vida dessas pessoas, em consequência do processo de atendimento dos interesses de grupos que se apropriavam das terras e que impunham uma nova forma de organização no sistema produtivo que em nada contribuía para o desenvolvimento dos camponeses. No que diz respeito à forma de vida dos camponeses, Ribeiro informa:

[...] viviam trabalhando na roça, na coleta e quebra do coco babaçu, ou criando gado. Toda a produção tinha o caráter de subsistência, sendo a família a unidade econômica básica. A força de trabalho era composta por membros da família, que trabalhavam sem receber remuneração em dinheiro ou em produto. (RIBEIRO, 1985, p. 35)

Foi essa realidade, na qual prevalecia a troca de mercadorias e um caráter familiar, que passou a ser substituída por uma economia monetarizada, que visava a obtenção de lucros e procurava atender os interesses dos grandes proprietários de terra. Foi esse homem expropriado dos seus meios de produção e obrigado a vender sua força de trabalho para gerar renda aos latifundiários que a escola João-de-Barro veio atender,

imbuída de um discurso de liberdade e democracia em um ambiente que respirava opressão.

Através desse discurso, criava-se a falsa impressão de que os problemas enfrentados pela comunidade rural seriam algo que poderia ser resolvido a partir do momento em que os seus atores se “conscientizassem” de que deveriam fazer algo por si mesmos, como se toda a responsabilidade pelas mazelas a qual estavam submetidos fosse provocado por condutas que só dependiam de suas próprias vontades.

A partir do momento em que o Estado propunha um Projeto como o João-de-Barro e indicava os caminhos que as comunidades rurais deveriam seguir, tentava formular uma política com aura de equidade, segundo a qual os poderes constituídos estavam fazendo sua parte, criando um ambiente onde todos teriam as mesmas oportunidades e que o restante só dependeria do esforço individual e, ao mesmo tempo, comunitário na implementação de um programa que traria solução para muitos dos problemas encontrados nesse meio.

Um programa controverso, pois à proporção com que se exímia de muitas de suas responsabilidades, ainda tentava criar um discurso que desenhava o homem do meio rural como um ser autônomo e capaz de se autogerir e ultrapassar as dificuldades a que vinha sendo submetido há décadas, através de seu próprio esforço e de sua própria capacidade de transformação da realidade.

Pode-se dizer que, apesar de ter surgido num contexto nacional de repressão, a escola João-de-Barro foi uma estratégia usada pelo governo do Maranhão para conseguir impor sua ideologia, mas procurando ao mesmo tempo obter o apoio popular. Seria, segundo a ideologia oficial, um momento em que o povo resolveria junto com o Estado suas necessidades de escola e desenvolvimento. No entanto, essa abertura para participação tornava-se questionável, pois a própria escola não se efetivava de modo isolado, e sim como uma expressão da sociedade na qual estava inserida.

A participação dos camponeses dar-se-ia em uma sociedade pretensamente igualitária já que os conflitos sociais vinham sendo escamoteados. Na verdade, essa ideia de participação popular serviria mais como uma estratégia discursiva para conseguir a adesão das comunidades rurais, e não poderia ser diferente, pois no contexto nacional da década de 1960 começaram a ser implantados os atos institucionais que tinham como característica a limitação das liberdades democráticas, principalmente com a criação do Ato Institucional nº5, que teve um poder decisivo na desmobilização e despolitização da população brasileira.

Convém lembrar que a implantação das escolas João-de-Barro no Maranhão também fazia parte de um conjunto de estratégias no campo político e econômico que procurava legitimar as ações de comando do Governo Sarney, e isso só seria possível através do envolvimento da população maranhense e da criação de uma ilusão democrática em plena vigência dos atos institucionais. Essa participação fazia-se necessária ainda pelo fato de que as escolas seriam levantadas utilizando a mão de obra dos próprios moradores e os recursos disponíveis no meio rural, se não fosse por isso não teria sido possível a sua implantação, considerando a limitação de investimentos financeiros nesse setor.

Com tais medidas, o Governo Sarney procurava implementar uma nova mentalidade no Estado e, para isso, precisava incorporar o homem rural à nova ordem econômica e social que se instalava de acordo com os pressupostos contidos no slogan do Maranhão Novo, o qual tinha como objetivo caminhar rumo à modernização da estrutura econômica que predominava no sistema capitalista.

Se por um lado os investimentos na área de educação eram limitados, chegando ao ponto de ser criado todo um discurso que convocava as populações desfavorecidas do meio rural para empreender esforços, até mesmo, para a construção das próprias escolas, por outro, prosseguia a realização de obras de infraestrutura, sobretudo energia e estradas, com vistas a atrair investimentos de empresários do Centro-Sul do país. Essa situação acabou reacendendo os conflitos pela posse da terra pelo fato de que, com a instalação dessa rede de infraestrutura, as terras passaram a se valorizar progressivamente, e com a chegada dos investidores passou a ocorrer a intensificação do fenômeno de grilagem das terras e formação de latifúndios cada vez maiores, deixando grande parte da população rural expropriadas.

Segundo a concepção da nova administração instalada quando o Vice-Governador Antonio Jorge Dino assumiu o governo em lugar de José Sarney que se afastou em 1970, em decorrência de sua candidatura a uma vaga no Senado, a escola João-de-Barro era vista como uma solução para superar uma série de dificuldades no meio rural maranhense. Sendo assim, foi dada continuidade na implantação desse tipo de escola, considerada não convencional nas áreas rurais do Maranhão.

Na concepção do governo da época, a escola João-de-Barro seria a:

[...] solução encontrada para superar as dificuldades do agudo déficit de escolarização registrado no meio rural, em 1966; da dispersão populacional e, sobretudo, dos elevados custos de construção e

manutenção da rede de ensino convencional. Em síntese, a escola João-de-Barro era uma escola que atendia à necessidade de um sistema de escolarização primária de reduzidos custos de construção, manutenção e de um currículo adequado à realidade sócio-econômica e cultural do meio rural maranhense. (RIBEIRO, 1985, p.73)

Em 1971, assume o Governo do Maranhão através de eleições indiretas Pedro Neiva de Santana, fato que tornava a tão propagandeada participação popular algo cada vez mais distante da realidade. Em seu governo, foi dada continuidade ao ideário do Maranhão Novo, como forma de retribuir o apoio político recebido do Senador José Sarney.

A escola João-de-Barro ganhou a garantia de continuidade e passou a se propor novos rumos para impulsionar a integração das populações rurais no processo de desenvolvimento. Para isso, além da função de alfabetização, passou também a assumir a função de qualificação de mão de obra como forma de atender às novas demandas do setor produtivo. Através dessas ações buscava-se acelerar a formação de recursos humanos, segundo as necessidades do desenvolvimento do meio rural maranhense.

Criou-se a crença de que a escola João-de-Barro, a partir das modificações propostas na década de 1970, cumpriria a função tanto de alfabetizar quanto de qualificar profissionalmente adolescentes e adultos para o mercado de trabalho no meio rural. Contudo, essas intenções mostravam-se cada vez mais ilusórias diante da realidade em que estavam inseridas e dos interesses que vinham representando. Prova disso era o fato de que, com a concentração cada vez maior de terras nas mãos de poucos, os habitantes dessas regiões acabavam reduzidos à condição de trabalhadores rurais sem terra.

A mesma escola que se propunha a discutir a realidade das camadas desfavorecidas e exploradas passava a se focar principalmente na formação de recursos humanos que viessem atender à lógica excludente do capitalismo financeiro que se intensificava no meio rural maranhense.

Para completar o quadro, havia ainda a reprodução de uma atitude discriminatória nessas escolas, pois segundo seus pressupostos,

Na escola João-de-Barro deveria ser dado um mínimo de conhecimentos teóricos e práticos a todos que não possuíssem educação, a fim de ajudar o homem a atingir sua plenitude como pessoa humana. Novamente, a escola João-de-Barro assumiria seu papel de agência que ajustaria o modo de viver e pensar, no caso do camponês, a um outro modo de viver e pensar trazido por ela. Esquecia-se que o camponês tem uma educação própria, o que

reforçava até a ideia dominante de que a sua cultura era marginal e isolada de um mundo de conhecimentos e ideias modernas. (RIBEIRO, 1985, p.95-96)

Dessa forma, segundo o discurso oficial, seria através da transmissão das ideias de um “mundo moderno e civilizado”, veiculadas pela escola João-de-Barro, que os habitantes do meio rural maranhense seriam tirados de seu “mundo da ignorância”, onde predominava uma atitude comodista e passaria a assumir uma atitude crítica.

Com o tempo, a adesão das populações de alguns locais do meio rural foi se tornando cada vez mais frágil, principalmente com relação à participação na instalação da escola e no desenvolvimento das atividades. As escolas João-de-Barro iam se afastando cada vez mais de suas propostas iniciais de representarem uma categoria de escola não convencional e, pelo contrário, assumiam o mesmo papel de qualquer escola de 1º grau voltada para a oferta das quatro primeiras séries do ensino elementar. Essas escolas passaram a ter como função alfabetizar e “propiciava a continuidade dos estudos, geralmente, até a 3ª série, mesmo tendo uma professora leiga que quase sempre havia cursado apenas a 2ª série” (RIBEIRO, 1985, p.105).

No entanto, apesar de todos os problemas detectados, esse tipo de escola continuou a ser a grande proposta de ensino no meio rural, que era apresentada no âmbito ideológico pelo Estado como a escola do povo e a porta de entrada para aprendizagem de habilidades básicas indispensáveis como ler e escrever. Mas segundo Ribeiro, o que de fato se aprendia era,

[...] desenhar o nome, para tirar seus documentos, principalmente, o título de eleitor, para que pudesse estar apto para vender a sua força de trabalho como assalariado temporário nas fazendas, nas empresas agrícolas, ou partir para a cidade, para trabalhar nos canteiros de obra, em que se foram transformando as grandes cidades do Maranhão, como por exemplo, Imperatriz, Bacabal e São Luís. (RIBEIRO, 1985, p.108)

Apesar da intenção inicial da escola João-de-Barro ser de envolver as comunidades na tomada das decisões, levando em consideração, para isso, a sua realidade e os problemas vivenciados pelos habitantes do meio rural, tornava-se impossível concretizar tal objetivo, pois na prática quem realmente decidia a vida dos grupos desfavorecidos e das escolas eram os denominados “donos do lugar”, constituídos por grandes proprietários de terra e que concentravam a influência local em suas mãos. Havia uma desvinculação entre o que a escola fazia e o que a comunidade queria.

Dessa forma, até mesmo as transformações que deveriam ocorrer a partir da tomada de consciência dos camponeses acabavam se dando mais por fatores político-econômicos que independiam da vontade daqueles e muito menos da escola, como propagavam os técnicos do Projeto João-de-Barro. Mas os camponeses não permaneciam alheios às mudanças que vinham se implementando no meio rural, e essa percepção dava-se:

[...] a partir da presença da cerca de arame, das proibições para coletar e quebrar o cocô babaçu, da maior sujeição ao proprietário no momento de vender o produto de seu trabalho; na proibição de construir casas na propriedade; de ter que trabalhar como diarista nas empresas agropecuárias em virtude de não ter local para sua roça; e de ter que ficar se mudando de um local para outro. (RIBEIRO, p. 148, 1985)

Ou seja, a escola João-de-Barro não interferiu na realidade rural da forma que propagou desde o início de sua implementação, servindo muito mais como um veículo de perpetuação dos interesses de um grupo político agrário que visava ver concretizada a modernização do setor agrícola adotada a partir de 1966, fortalecendo os princípios de uma economia de viés capitalista.

Na lógica dos idealizadores da escola João-de-Barro, o problema que foi pregado como principal causa de todos os males seria o analfabetismo, sendo visto como a raiz do atraso em que essas populações encontravam-se e responsável pelo mal viver do camponês. Mas essa era uma percepção que havia sido elaborada por um grupo que vivenciava outra realidade e que não entendia e nem sentia a visão de mundo dos habitantes do meio rural maranhense, ou melhor, que tentava mascarar uma realidade permeada por desigualdade e resistência a um ambiente repressivo ao qual essas comunidades rurícolas eram submetidas. Somava-se a esse discurso a alegação dos técnicos de que uma das únicas formas de inserir os camponeses no processo de desenvolvimento seria através da adesão à escola João-de-Barro.

Mas nessa realidade, em que se procurava impor um conceito de educação que visava transmitir o ler, escrever e rudimentos de cálculo como instrumentais para o enquadramento das populações rurais guiados por um sistema produtivo específico do modo de produção capitalista e voltado para os interesses da classe hegemônica e de seu ideal de modernidade, ainda resistia uma concepção de educação própria às populações do meio rural que consistia em:

Saber comportar-se na frente das pessoas mais velhas e das pessoas da cidade, tratando-as bem. Educar para o trabalho significava ensinar a fazer rede de pescar, canoas; plantar o produto certo na lua certa, e tudo o mais necessário para a sua satisfação como homem produtor, significava transmitir os saberes da vida e da natureza, importantes para a sua sobrevivência como homem que vivia num grupo com uma organização social própria. (RIBEIRO, 1985, p.161)

E, assim, os habitantes do meio rural organizavam-se e resistiam às formas de imposição que se tornavam cada vez mais intensas, desenvolvendo, para isso, suas próprias estratégias de luta. Juntava-se o desencanto dos camponeses que começaram a perceber que a escola João-de-Barro não ajudaria a resolver seus problemas, destoando das promessas feitas pelos técnicos no momento de convencê-los a aderir à proposta desse tipo de escola.

Um Projeto que se propunha revolucionário acabou se mostrando ineficaz, principalmente por adotar práticas que destoavam completamente do discurso elaborado por seus idealizadores. Já em fins de 1972, a desativação do Projeto João-de-Barro passou a ser discutida pela própria Secretária de Educação e sua assessoria, um dos motivos eram as irregularidades e os problemas diagnosticados na sua execução.

Dois anos depois, em 1974, foram encerradas as atividades do Projeto João-de-Barro o qual teve sua proposta novamente reelaborada e seu nome mudado para Projeto de Educação Rural e pretendendo, com isso, voltar à sua proposta original. Mas, segundo Ribeiro (1985), essas mudanças ficaram apenas na nomenclatura, pois não foram percebidas mudanças por aquelas pessoas que estudavam ou ensinavam na antiga escola João-de-Barro, ou seja, tudo continuou na mesma.

### 2.1.2 Uma nova lei para educação no contexto nacional

Na década de 1980, com o processo de redemocratização, os debates acerca de uma maior participação do Estado no cenário rural brasileiro foram ganhando proporções mais significativas, como uma reação ao fato da educação no meio rural se limitar praticamente às escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries, e o ensino de 5ª a 8ª séries e médio serem praticamente inexistentes no campo (SOUZA, 2014).

Os frutos dessas discussões vieram aparecer principalmente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propunha, no seu capítulo II, artigo 28

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

Pode-se dizer que antes não havia medidas que visassem adequar a escola à vida dos moradores das regiões rurais. Para Leite (1999), a LDB foi um dos primeiros documentos a se preocupar em desvincular a escola rural dos meios e da performance escolar urbana. Mas, apesar das inovações na questão legislativa, os problemas ligados à escola rural permaneceram. Leite aponta alguns problemas que persistiram nos anos 1990:

1. Quanto à clientela da zona 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; 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)

Com a criação da LDB, através da lei nº 9394/96, foram abordados aspectos que fizeram referência à educação no meio rural. Como exposto acima, em seu capítulo II, artigo 28, foi falado sobre a legitimidade da educação do campo, que deve permitir a adaptação da educação básica às peculiaridades do meio rural e de cada região, tendo, especificamente, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades reais e interesses e condições climáticas; liberdade de organização de calendário escolar específico e adequação à natureza do trabalho.

Sem desmerecer o fato dos aspectos da educação rural serem abordados, tem-se que atentar para a expressão “adaptação” da educação à realidade interiorana, ou seja, o que foi proposto é um mero ajuste da educação existente para as escolas no meio rural. Mas, acima de tudo, o Estado pecou pelo fato de não ter criado nenhuma política de operacionalização dos direitos que havia explicitado na legislação, ao contrário, com a

municipalização do ensino fundamental na década de 1990, as escolas no meio rural foram ainda mais prejudicadas, porque os municípios, sem ter condições de manter as escolas, principalmente as multisseriadas, acabaram fechando-as.

O processo de municipalização resultou na transferência de muitas escolas para os municípios, especialmente as escolas multisseriadas localizadas nas regiões rurais, que até aquele momento estavam vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, fator que só veio agravar uma situação que já se encontrava cheia de entraves.

Souza (2014) levanta inclusive a hipótese de que tal medida teria sido uma estratégia intencional adotada pelo governo, sob orientação de organismos financiadores internacionais, como é o caso do Banco Mundial, com a intenção de desocupar o campo. O objetivo dessa estratégia, que vinha sendo adotada há muito tempo para fortalecer o setor industrial, tinha como intuito garantir a formação de um exército de reserva dentre o proletariado urbano.

Rosar (1999) alerta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi formulada a partir das políticas do Banco Mundial para a América Latina e baseada no “modelo atualizado” disposto nos princípios do neoliberalismo,

Na realidade, enquanto se elaboravam, do ponto de vista dos setores progressistas na área de educação, as concepções que seriam consagradas nos anteprojetos de LDB pela sua participação efetiva no debate nas Comissões da Câmara e do Senado, estava sendo formulada a política do Banco Mundial para a América Latina, neste final de século, sob a ótica do modelo “democrático atualizado”, segundo a perspectiva hegemônica do neoliberalismo no campo econômico e político. (ROSAR, 1999, p.167)

A partir da LDB (Lei 9394/96) foi possível a regulamentação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF/1996, o qual passou a estabelecer um custo-aluno diferenciado para as escolas do meio rural. Essa ideia em si mostrava como uma boa iniciativa, não fosse pelo fato de que nos anos seguintes os municípios não terem tratado as escolas do meio rural como prioridade, focando os investimentos no setor urbano, deixando claro, mais uma vez, a importância atribuída pelo governo a esses espaços.

Um ano depois da implantação da LDB, o Ministério da Educação formula os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o Ensino Fundamental, que também evidenciam a educação do meio rural:

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1997a, p.35)

Em 2001, tem-se a implantação da Lei 10.172/2001, passando a ser conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), que ainda, segundo Souza (2014), dava continuidade ao plano de desocupação do campo e passou a abordar a necessidade de substituir as conhecidas escolas multisseriadas, também chamadas de “escolas isoladas” ou unidocentes, e de promover o transporte escolar.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001, p.49)

Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor. (BRASIL, 2001, p.51)

Apesar das alegações de ineficiência e baixa qualidade atribuída às escolas multisseriadas, é questionável o simples fechamento dessas escolas e sua substituição pelas escolas seriadas como solução para os problemas. Isso fica evidenciado se compararmos o tipo de ensino existente aqui no Brasil com o mesmo sistema existente em outras partes do mundo, principalmente nos países desenvolvidos onde a qualidade de seus serviços é incontestável.

Ainda hoje, sem exceções, todos os países europeus adotam essas escolas. Seu número é significativo. Os Estados Unidos e o Canadá também. Há muitas escolas assim, e elas voltaram a se expandir nas últimas décadas. No mundo, cerca de 30% das escolas têm três salas ou menos. No Canadá, 16% dos alunos estudam em classes multisseriadas. Ainda mais relevante, nos países mais ricos, as avaliações revelam resultados obtidos nessas escolas em nada inferiores aos das outras, como já havia indicado Husen. Podem até ser melhores. E são respeitadas. Não sofrem preconceitos, como aqui. Aliás, entre nós, são preconceitos quase justificados, pois apresentam pior desempenho. (CASTRO, 2008, p.22)

Não se pode atribuir o mau desempenho das escolas multisseriadas exclusivamente à sua organização, como se aí estivesse o mal em si, tanto é verdade que pode ser comprovado pelo ótimo desempenho das mesmas nos países desenvolvidos.

No caso do Brasil e em outros países da América Latina o que é observado é a falta de investimento na formação dos professores, nas condições materiais, no conteúdo das escolas, etc. Enquanto em países como o Canadá construíram uma proposta pedagógica, investiram na formação de professores para trabalhar com essa forma de organização escolar e, sobretudo, nos recursos materiais necessários para seu funcionamento.

Em vez de procurar sanar as deficiências, o MEC, através de programas como o Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola, optou a partir da década de 1990 pelo fechamento das escolas multisseriadas e lançou a proposta de centralização ou nucleação das escolas no meio rural. As escolas multisseriadas foram aglutinadas sob a forma de núcleos ou polos e as crianças passaram a ser transportadas a longas distâncias em meios de transportes precários, como ônibus em péssimo estado de conservação ou nos conhecidos paus de arara, carros adaptados para o transporte de passageiros ainda utilizados em regiões rurais e que apresentam alto risco para a segurança de seus passageiros.

Para aquela parcela da população rural que viu suas escolas sendo fechadas e tiveram que passar a se deslocar para as escolas polos, a precariedade dos transportes passou a ser um problema adicional, pois, como já relatado, boa parte da frota é antiga, não possui equipamentos de segurança e, muitas vezes, os motoristas contratados, além de não possuírem habilitação, mostram-se como um verdadeiro perigo ao volante pela falta de formação para conduzir transporte coletivo de estudantes.

Em relatos coletados por Souza (2014), dentre as principais consequências motivadas pelo fechamento das escolas multisseriadas e também da centralização ou nucleação das escolas, estão:

[...] as longas distâncias a serem percorridas pelos alunos em ônibus precários, em horários inadequados, que colocam em risco suas vidas; a pouca participação dos pais em relação às escolas polos, pois, devido às distâncias, não participam ativamente como participavam das escolas multisseriadas; o deslocamento de jovens às cidades para cursarem o ensino médio que não é oferecido nas escolas polos na maioria dos municípios, e a infraestrutura das escolas, que não atende aos interesses dos camponeses. (SOUZA, 2014, p. 174)

Como se pode perceber o tratamento dispensado à zona rural e à sua rede de ensino foi se arrastando nas piores condições, mesmo havendo uma maior inclusão a respeito dessa realidade nos documentos oficiais, como já discutido até aqui. A grave situação das escolas no meio rural é caracterizada em documentos como as Referências para Políticas Públicas de Educação do Campo – Cadernos de subsídios (BRASIL, 2004), organizados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria 1.374.

Mesmo após a exposição dos problemas, a realidade permaneceu tão inalterada que motivou uma publicação do próprio Ministério da Educação em 2007 sobre as condições e a educação ofertada nas regiões rurais que, ao fazer referência à pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre a realidade da educação no campo, denuncia as seguintes permanências:

- Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- Dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- Predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (BRASIL, 2007, p.18)

Essas constatações revelam a persistência do descaso do Estado com a educação das regiões rurais e acabam se refletindo em dados que se traduzem principalmente em uma escolarização deficiente que tem como um dos efeitos mais danosos os altos índices de analfabetismo no Brasil.

Segundo Souza (2014, p.134), “a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, feita em 2008, aponta a desigualdade nas taxas de escolaridade entre a população do campo e da cidade. Segundo o Relatório da PNAD/2008, a taxa de

analfabetismo para pessoas acima de 15 anos é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural”. Contudo, apesar de todas as permanências, nas últimas décadas do século XX, observou-se uma relativa melhora nesse cenário, uma vez que as reivindicações têm ganhado uma maior repercussão, sustentadas por novas vozes que decidiram lutar por mais visibilidade e respeito às suas peculiaridades, não aceitando o silenciamento e a falta de assistência que vêm sendo impostos durante tanto tempo por parte dos diversos órgãos governamentais.

No decorrer do processo, têm surgido grupos que passaram a se organizar e propor um novo tipo de abordagem para a educação no meio rural, fazendo propostas que sejam mais condizentes com sua realidade. Um desses é o Grupo Permanente de Trabalho e Educação no Campo (2005) que defende os seguintes princípios pedagógicos:

- 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) é desenvolver a autonomia e a colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Há que se ter em mente, porém, que mesmo havendo a luta por uma maior visibilidade e valorização das especificidades do ensino no meio rural, o que se busca não é o isolamento da mesma, mas o rompimento de estereótipos do espaço rural como lugar de atraso, de cultura inferior, como se fosse apenas um apêndice da zona urbana, questões que não desempenham papel realmente significativo à emancipação do homem do campo.

Diante desse quadro, há a necessidade de se empreender um processo de legitimação das dimensões políticas e pedagógicas da educação no meio rural como instância legítima que tem a função de atender a demanda de uma parcela da população

brasileira que tem força e vigor dentro do cenário nacional, independente dos discursos desfavoráveis que vêm sendo tecidos a respeito desses grupos.

Os profissionais da educação do meio rural precisam estar prontos para encarar sua realidade tão plural, que engloba uma diversidade de processos produtivos, culturas heterogêneas, com anseios e valores próprios, diferente do público alvo que costuma ser trabalhado na cidade.

Perante tal situação é preciso pensar em estratégias que ajudem na reafirmação de suas identidades que estão vinculadas às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, pois da forma como vem sendo feito acaba havendo uma desvinculação entre as políticas elaboradas pelas esferas governamentais e o atendimento dos reais interesses daqueles grupos para os quais as mudanças são realizadas. Esse fator já vem se tornando motivo de debate e tem levantando questionamentos como o de que,

[...] a educação rural apresenta problemas graves de origem; ou seja, planejada a partir da escola urbana, a escola rural parece tão alienada do seu meio quanto o são também as escolas urbanas para as classes populares. Desse modo, as pesquisas recorrentemente confirmam as discrepâncias existentes entre as expectativas do planejamento e as das populações rurais beneficiárias. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.79)

Busca-se com isso criar uma escola que não seja apenas uma mera transmissora de conhecimentos, mas um espaço de construção de saberes culturalmente engajados. Diante do exposto, a escola uma vez que está situada no meio rural, depara-se com uma realidade diversa que envolve culturas heterogêneas, clientelas diferenciadas, com valores e aspirações próprias.

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)

É nesse direcionamento e incluído dentro de uma cultura escolar própria que o ensino de História nas escolas rurais tem a chance de incutir novas possibilidades nas pessoas que vivem e trabalham no meio rural, uma vez que ela permite, através da análise da realidade dos mesmos, transformar o conformismo de muitos em ação, para a

partir daí fazer com que eles sejam capazes de lutar pelas transformações necessárias à sua realidade social, cultural e econômica.

Dentro dessa perspectiva, surge a visão de que a educação não se limita apenas ao espaço escolar, mas se encontra presente também nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade, inclusive na luta social e na tomada de consciência pelos direitos que muitas vezes são negligenciados e que para seu atendimento irão requerer uma postura mais ativa dos atores envolvidas, e essa ação se faz necessária para a apropriação de um saber que permite uma compreensão mais global do que ocorre na realidade circundante.

Esse indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos e influir sobre o mesmo. Desse modo, Freire fala da necessidade de homens e mulheres se situarem no mundo, no sentido de que estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros e

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feita, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p.58)

A linguagem de Paulo Freire beira a poesia na forma como coloca a necessidade de homens e mulheres estarem não no mundo, mas com o mundo e com seus semelhantes, de modo a participar das minúcias de sua construção, de sua feitura, tornando esse relacionamento algo interativo e participativo, deixando de forma inquestionável nossas marcas em cada aspecto da vida em sociedade.

Propõe-se aqui também uma integração com o contexto em que se vive, onde o “eu” dá lugar ao “nós” e onde a “consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p.57).

Como se vê até aqui, fala-se muito em adaptação, o que deixa claro que ao se elaborarem os planos e propostas educacionais pensa-se na realidade urbana em primeiro lugar para só depois se pensar na forma de adequar os mesmos a realidade das áreas rurais.

Isso reflete certo descaso, pois os materiais elaborados para serem implantados em sala de aula trazem uma realidade que se distancia do mundo e das vivências dos

alunos, mostrando-se completamente deslocados do contexto rural. Essa situação mostra-se muito mais complicada diante da encruzilhada a qual os professores estão submetidos entre ofertar uma educação voltada para a realidade vivenciada pelos alunos no meio rural ou a preparação dos alunos para avaliações instituídas pelo MEC. Fica mais patente no fato de que se no dia a dia se faz adaptações, não é possível fazê-la nas avaliações impostas.

Segundo Souza (2014), os discursos que pregam a superação da dicotomia entre urbano e rural são problemáticos, pois seria praticamente impossível no sistema capitalista, tendo em vista que é no seio da propriedade privada que ocorre essa divisão, e ambos os espaços, tanto urbano quanto rural, estão imersos no modo de produção capitalista. Tanto é fato, que as contradições inerentes a essa mecânica tornam-se visível através das disparidades e desigualdades que grassam ambos os contextos.

Dessa forma, esses espaços apresentam-se de forma complementar, pois são pertencentes a uma realidade que, mesmo com suas contradições, encontram-se interligadas por elementos que se interpenetram de modo muito mais complexo do que é colocado por muitos pensamentos excludentes.

Para autores como Lovato é um erro teórico uma proposta de educação que leve em conta apenas a existência de um “mundo rural”:

O dualismo entre rural e urbano não faz a articulação do movimento real que o capital perfaz [...] É falso o embate entre o urbano e o rural, na medida em que não há separação entre o aspecto cultural ou de ordem socioeconômica, pois basta um olhar mais atento para verificar que essa dicotomia se dissipa [...] A educação no meio rural é revestida por um idealismo que remete à existência de um “mundo rural”, com suas características próprias, impregnado no imaginário das pessoas e reforçado pela indústria cultural [...] O capitalismo rompe valores culturais e unifica tudo de acordo com o atendimento de suas necessidades. A relação de trabalho segue a mesma lógica, tanto no meio rural como no meio urbano. A educação no meio rural, ao não reconhecer a totalidade do processo do qual faz parte, ratifica uma singularidade sem articulação com o universal, sucumbe a um erro teórico na proposta de uma educação voltada para o meio rural. (LOVATO, 2009, p.9)

A imagem dicotômica opondo o urbano ao rural mostra-se falha diante das interpenetrações que existem entre as instâncias espaciais. O isolamento de um mundo rural ou de um mundo urbano resulta numa visão reducionista e impossibilita uma ligação com o contexto mais universal que engloba todas essas realidades. Como tal, é necessário superar essa visão dualista,

que organiza o conhecimento sobre os fenômenos humanos de forma dicotomizada, em pares antagônicos (ex: rural x urbano). Essa maneira de compreender o mundo baseia-se em aparências e não dá conta da complexidade do mundo real. No mundo real, os objetos se interpenetram para compor a totalidade. A totalidade contém uma integração entre o rural e o urbano. É preciso construir uma “ponte” entre o conhecimento científico e os demais conhecimentos advindos da ruralidade. (SILVA, 2000, p.131)

A separação entre urbano-rural pode até trazer uma aparente compreensão do mundo, mas acaba por levar à perda da visão universal, composta pela junção dessas duas realidades. Só pela totalidade pode-se compreender o mundo real concreto em sua essência e de uma maneira dialética, evitando-se com isso uma visão reducionista e isolacionista que se apresenta ultrapassada.

## **2.2 Condições de funcionamento das escolas no meio rural**

O lugar privilegiado para a realização sistemática e intencional do conhecimento é a escola. No entanto, a atuação da escola, sobretudo pública, vem distanciando-se de sua real função, visto que no contexto brasileiro contemporâneo passa por uma crise no que se refere ao cumprimento do objetivo básico de promover aprendizagem.

Presencia-se um esvaziamento de conteúdo dos níveis educacionais que estão generalizando. Vem se tornando motivo de debates o fato da escola estar perdendo sua capacidade de ensinar, ao mesmo tempo em que seus conteúdos estão empobrecendo. Tais mecanismos constituiriam uma resposta ao fato de os setores tradicionalmente excluídos haver conseguido ultrapassar uma barreira secular – o acesso à escola. Rama (1985, p.66) chama atenção para essa questão histórica entre o conjunto dos países que fazem parte da América Latina, vendo esse fato como uma consequência da democratização do acesso à escola e uma reação por parte dos setores dominantes, resultando que

[...] el espacio educativo se ha transformado implícitamente en un ámbito en el que se ejercen presiones antagónicas: las grandes mayorías reclamando una educación universal y los grupos de cúpula tratando de anular ese efecto igualitario por medio de una estratificación del sistema educativo en el que mientras ciertos circuitos de enseñanza continuarían formando en el más alto nivel científico y académico, los otros, resultantes de la expansión reciente, en virtud de un deterioro de los recursos materiales y humanos y de

una aceptación demagógica de las aspiraciones educativas, realizarían una educación de pobre contenido cultural y científico y en el que la aprobación ritual de los cursos sería tan fácil como el ingreso mismo. (RAMA, 1985, p. 66)<sup>7</sup>

Tal situação no setor educacional tem se instalado principalmente nos países subalternizados à formação de quadros a serviço do Banco Mundial e todas as agências internacionais que têm condicionado, em última instância, as políticas educacionais de países como o Brasil e a maioria da América Latina às políticas econômicas definidas por essa e outras instituições que exercem o papel de veiculadoras dos interesses de um grupo econômico hegemônico que fala pelo capital financeiro.

Esse fenômeno acaba se intensificando no Brasil a partir da década de 1970, onde, apesar da forte repressão no plano político, pôde-se presenciar um crescimento do público escolar, mas com mudanças na constituição dos grupos que passaram a fazer parte desse processo. Bittencourt (2004, p.13) relata que “grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensados e organizados para setores privilegiados ou da classe média ascendente”.

Mas Romanelli (2005) chega a afirmar que essas pressões foram sendo satisfeitas de forma bastante precárias, praticamente aos atropelos no caso da parcela urbana da população. Realidade que não mudou de forma substancial para aquela outra parcela da população que se encontrava no meio rural, e que continuou marginalizando da educação escolar os trabalhadores rurais, grupos que migravam para as cidades e regiões inteiras do país que não participavam do crescimento econômico.

A escola, dessa forma, enquanto instituição social, tem se ocupado muito mais em atender a exigências políticas e econômicas cujo objetivo não vem correspondendo às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam em determinadas localidades, principalmente a destinada à classe trabalhadora urbana e rural.

Nesse contexto, acaba se reforçando uma diferenciação dentro do próprio território, que se reflete em uma desigualdade dos investimentos feitos e calcados até mesmo em questões de infraestrutura. Um aspecto que chama bastante atenção nas escolas do meio rural é a diferenciação da estrutura física em relação às escolas urbanas.

---

<sup>7</sup> “[...] o espaço educativo se tem transformado implicitamente num espaço em que se exercem pressões antagônicas – as grandes maiorias demandando uma educação universal e os grupos de cúpula tratando de anular esse efeito igualitário por meio de uma estratificação do sistema educativo, pelo qual, enquanto certos circuitos de ensino continuariam formando o mais alto nível acadêmico e científico, os outros, resultantes da expansão recente, em virtude da deterioração dos recursos materiais e humanos e de uma aceitação demagógica das aspirações educativas, realizariam uma educação pobre de conteúdos cultural e científica e no qual a aprovação ritualística dos cursos é tão fácil como o próprio ingresso.”

Em termos de recursos disponíveis, a situação das escolas da área rural ainda é bastante precária, faltando muito para disponibilizar um suporte adequado para que os professores e demais profissionais possam desenvolver um trabalho mais proveitoso nesses espaços. Ainda são necessárias muitas medidas no sentido de concretização de políticas públicas efetivas que organizem, sustentem e garantam suporte às escolas, para que essas ofereçam acesso e permanência a todos os que desejarem ali estar. São providências que se fazem cada vez mais urgentes e que necessitam ser debatidas para que sejam tiradas do esquecimento onde muitas vezes são relegadas.

Esse é um dos motivos que leva a crer que o espaço demarcado pela escola na dinâmica da totalidade social não pode ser desprezado como objeto de investigação e, conseqüentemente, como campo de atuação. Com isso, surge um paradoxo entre as exigências cada vez maiores com relação às funções docentes e o que vem sendo disponibilizado para que esses profissionais possam exercer essas mesmas funções.

É fato que o professor deve cumprir sua tarefa docente, mas para isso

[...] precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p.66)

Apesar de tais aspectos estarem presentes também no meio urbano, nas escolas rurais a situação encontra-se mais grave, refletindo o próprio estado em que esse espaço apresenta-se na atual conjuntura. Para visualização da situação, utiliza-se de imagens fotográficas das escolas e de alguns aspectos da infraestrutura dos povoados que são objeto de análise deste trabalho.

Mas antes de iniciar qualquer interpretação sobre uma imagem, como é o caso das fotografias que foram tiradas e serão utilizadas aqui, é importante ter em mente algumas considerações, como por exemplo, a de que a imagem não fala por si. Partindo dessa premissa Dubois fez a seguinte colocação,

Da mesma maneira que, quando se tira uma foto, todo um jogo de relações se instala entre o espaço referencial de onde se extrai a foto e de que se faz um levantamento e o espaço finalmente dominado que constituirá o espaço fotográfico, da mesma forma, mas no outro extremo do ato, qualquer contemplação de uma fotografia situa um sistema de relações entre o espaço fotográfico como tal e o espaço topológico [o espaço referencial do sujeito que olha no momento em

que examina uma foto e na relação que mantém com o espaço da mesma] de quem olha. (DUBOIS, 1993, p.212)

A fotografia apresenta-se como um suporte onde as escolhas vão ser explicitadas de forma que haja uma articulação entre o corte espacial e temporal. Nesse sentido, foram usadas como fonte complementar, possibilitando ampliar as narrativas, o olhar do leitor, a compreensão do universo investigado. Para isso, serão apresentadas a seguir algumas imagens das escolas alvo deste estudo de caso, que personificam bem o descaso que vem sendo relatado até aqui através de vários autores e documentos e que tem um impacto no processo educativo, pois repercute na própria percepção de respeito ao espaço público a que se está fazendo referência. Nesse sentido, as fotografias não são concebidas como fontes neutras, espelho fiel da realidade, mas representações do real.

A imagem capturada está impregnada de intencionalidade e terá como centro a experiência espacial observada. As fotos inseridas neste trabalho retratam cenas que fazem parte da realidade educacional, sendo incluídos momentos que remetem ao cotidiano dos atores envolvidos e elementos da infraestrutura e dos aspectos pedagógicos encontrados nos povoados do meio rural da cidade de Gonçalves Dias – MA.

Da relação entre o registro fotográfico realizado e o espaço surge uma abordagem que apresenta peculiaridades e está carregada de sensações afetivas, pois traz em si experiências do espaço vivido e do poder do espaço referencial que têm uma articulação com aspectos histórico-culturais que revelam um olhar sobre a realidade do meio rural maranhense que persistem no decorrer dos tempos.

O poder das fotografias de suscitar sentimentos tem motivado um julgamento precipitado de algumas pessoas no sentido de defenderem que as mesmas não podem ser consideradas para análise histórica, principalmente se não estiverem acompanhadas por textos. Contudo, para Stamatto (2009), ao adotar tal postura, esquece de que ligada à própria característica imagética, além de despertar sentimentos, pode-se ler informações, entender situações, descrever paisagens, objetos e imagens de forma não textual, imaginar épocas e pessoas, enfim, lembrar.

As fotografias, independente de seus recortes, possibilitam construir nexos com a realidade, de forma que seu conteúdo (espaço representado) faz parte de uma narrativa, em que, desse ponto de vista:

[...] o que vale julgar não é a pretensa “realidade” representada pela imagem, ou ainda o costume, não parece válido o julgamento sobre a distância ou proximidade da representação em relação àquilo que ela põe em cena. O que interessa à análise, nesse ponto de vista defendido aqui, é a coerência interna da representação, seus nexos e seus possíveis intuitos. (GOMES, 2008, p.316)

Propõe-se, neste ponto, uma leitura interpretativa das representações referentes à paisagem rural, problematizando o caso específico do meio rural da cidade de Gonçalves Dias – MA e a realidade vivenciada por alguns de seus povoados, que ratificam o que vem sendo relatado até o momento através da literatura que trata a respeito da temática e que se traduz em um ambiente que ainda vem sendo vítima de casos de negligenciamento por parte do poder instituído.

As imagens fotográficas passam a ser encaradas como representações que alimentam o imaginário social e agem como dispositivo de legitimação de um discurso, produzindo significados. É muito difícil ficar passivo diante de uma fotografia, pois ela incita a imaginação, faz pensar sobre o que está sendo retratado, a partir do dado de materialidade que persiste na imagem.

Na análise em questão, procura-se levantar pontos que suscitem questionamento e indignação perante as permanências que ainda se fazem presentes na maioria das regiões interioranas, e que possam retratar um pouco do cotidiano e vivências realizadas no espaço da sala de aula do meio rural. Para isso, foram tecidos comentários que se respaldam na observação e nas anotações realizadas no caderno de campo e no acompanhamento periódico realizados nas escolas analisadas como modo de fazer um diálogo com as fotografias.

Apesar das imagens abaixo serem a representação de uma localidade específica, elas retratam muito bem ou talvez de forma até mais amenizada o que se repete em várias outras partes do Brasil afora, no que diz respeito à atenção e ao suporte dado para educação de uma parcela da população que ainda se encontra tão presente e atuante em nosso país, apesar dos discursos que tentam tecer a figura de um espaço atrasado e em vias de superação.



Figura 1. Fotos de sala de aula de uma das escolas trabalhadas retratando aspectos da estrutura física da mesma e aspectos organizacionais. Fonte: Dados da pesquisa.

As representações imagéticas da sala de aula particularizam a estrutura organizacional desse ambiente. Como se pode perceber através da observação das imagens, a estrutura física das escolas está longe de corresponder ao ideal para atender às necessidades de jovens que estão em processo de desenvolvimento e de formação de valores que existem em interação com o ambiente circundante em que estão inseridos.

As imagens da sala de aula são componentes valiosos de percepção espacial, possibilitando até conferir alguns detalhes, como a concepção arquitetônica, a qual permite identificar certo arcaísmo na forma como as mesmas foram construídas, apresentando aspectos que se mostram completamente ultrapassados.

Os registros acima foram realizados no período vespertino, que, como se pode imaginar, é um dos horários mais quentes do dia na região analisada e, para piorar, as salas são construídas sem a mínima preocupação com a ventilação e o arejamento, fato de fácil percepção, pois as entradas de ar da sala são construídas em uma altura que impossibilita que o ar circule de maneira eficiente.

O mesmo ambiente conta apenas com dois ventiladores, sendo que um estava queimado no momento em que as fotos foram registradas e o outro estava em péssima condição de funcionamento.

Outra questão que diz respeito às imagens retratadas acima e que vale a pena ser relatada, é o fato de no mesmo espaço funcionarem duas turmas juntas, uma de 8º ano e outra de 9º ano, mas sem qualquer diferenciação ou metodologia apropriada para esse tipo de situação, pelo contrário, os conteúdos trabalhados são os mesmos para

ambos os anos, o que se torna um complicador por causa dos aspectos de aprendizagem dos alunos.

No dia de registro da fotografia, a professora havia separado a turma em duas equipes de acordo com o ano que cada um estava cursando. A proposta era a realização de um jogo de perguntas e respostas baseado em um conteúdo previamente combinado, no caso, o capítulo 2 do livro de 9º ano que tratava a respeito da Primeira República no Brasil. O resultado não foi satisfatório, pois, além de não ter sido feita uma explanação prévia do conteúdo, boa parte dos alunos não havia nem sequer feito a leitura com antecedência, o que acabou dispersando ainda mais a atenção da turma.

Nos demais dias de aula, a turma se organizava em fileiras e a aula seguia com a leitura em voz alta do livro de História pela professora e com os discentes acompanhando em seu material o que estava sendo lido, procedimento que era intercalado com ditados e cópias no quadro e breves comentários, mas que sempre seguindo uma metodologia que em nada envolvia a participação dos alunos.

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, reforçando um ensino completamente descontextualizado, afastando o aprendiz do seu próprio processo de construção de conhecimento, conservando, assim, um modelo de ensino/aprendizagem ultrapassado.

Nessas situações, seria de grande utilidade valorizar o contexto dos alunos, pois os mesmos estão sempre inseridos em um meio social, junto à comunidade. O processo de ensino-aprendizagem só terá significado para professor e aluno na medida em que proporcionar um aprendizado que favoreça relações, conexões, comparações, generalizações e outros atributos entre os elementos estruturantes da prática escolar.

No próximo capítulo serão explanadas mais questões com relação aos aspectos metodológicos e procedimentos pedagógicos vivenciados nas escolas analisadas tendo como base as entrevistas aplicadas com os professores e alunos.

Voltando aos problemas relacionados à infraestrutura das salas de aula, outro elemento que revela a má conservação do espaço pode ser observado nas paredes que via de regra apresentam-se esburacadas e sujas, e em um dos únicos recursos disponíveis permanentemente na sala, que é o quadro de acrílico, o qual estava em situação de deterioração que impossibilitava até mesmo que tivesse a utilidade a que se destina, pois estava tão manchado e quebrado que mal dava para escrever. A maioria

das carteiras estava quebrada ou com algum defeito, o que causa desconforto aos usuários.

Enfim, as condições inadequadas dessas escolas não estimulam os professores e os estudantes a permanecerem nelas ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade e ainda podem representar risco de vida aos frequentadores das escolas, como fica visível na parte da fiação elétrica que é velha e mal feita (Foto 2).



Figura 2. Fotos demonstrando a precariedade da fiação elétrica da sala de aula de uma das escolas pesquisadas. Fonte: Dados da pesquisa.

Tais aspectos levam a questionar os motivos de não serem feitos os devidos investimentos para manutenção de um espaço que apresente o mínimo de segurança para que alunos e professores possam se sentir acolhidos nesse pretense ambiente de aprendizagem. Sobre o descaso e as consequências que essa manifestação tem sobre os usuários de tais espaços Freire faz a seguinte consideração:

[...] Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. (FREIRE, 1996, p.44-45)

No entendimento de Freire, há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço e isso acaba sendo refletido na própria concepção de espaço assimilada pelos alunos, o que pode afetar inclusive sua autoestima enquanto cidadão e sua concepção de respeito ao bem público.

### 2.2.1 Percalços no desempenho do trabalho docente no meio rural de Gonçalves Dias - MA

Apesar da importância do professor e de seu papel para a progressão e o aprendizado dos alunos, a condição de trabalho desses profissionais tem se precarizado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Muitos dos professores que atuam na zona rural do município de Gonçalves Dias, localizado no Estado do Maranhão, residem na sede e têm que se responsabilizar pelo deslocamento até os povoados onde trabalham, deparando-se com situações adversas que muitas vezes dificultam ainda mais a realização de seu trabalho.

A prefeitura da cidade disponibiliza aos professores uma pequena ajuda de custo, mas que no final das contas não é suficiente nem para cobrir os gastos com combustível, que dirá para fazer os reparos nos meios de transporte, que na grande maioria é realizado por veículos de duas rodas como as motos.

Essa situação foi vivenciada no próprio processo de elaboração deste trabalho, pois foram realizadas visitas frequentes aos locais descritos para a realização da pesquisa de campo e para o acompanhamento do cotidiano de sala de aula e, é claro, que para se realizar tal atividade acabou-se enfrentando as mesmas dificuldades que muitos professores e alunos vivenciam diariamente no percurso até as escolas.

Nesse cenário, um dos maiores agravantes são as péssimas condições das estradas que no meio rural já receberam até o apelido de “estradas sorrisal” devido a péssima qualidade do material empregado para suas reformas ou “remendos” e que ao primeiro sinal de chuva se deterioram, ou como diz a população local, se dissolvem (Foto 3).



Figura 3. Foto de estrada interrompida e ponte improvisada no caminho dos povoados estudados. Fonte: Dados da pesquisa.

A questão das estradas vicinais é um problema constante, pois no período chuvoso as estradas ficam totalmente esburacadas e transformam-se em um mar de lama, o que acaba se tornando um fator a mais para aumentar o risco de acidentes, enquanto no período “de seca” o problema é a poeira que se torna excessiva e prejudicial à saúde dos transeuntes. É parte da rotina dos alunos no período de inverno (período chuvoso na região) tomar chuva ou ter que voltar para casa porque o carro que os transporta não passou, em geral, por estar novamente com defeito ou ficar no meio do caminho atolado, não chegando, portanto, à escola.

Em muitos locais, a única evidência de povoamento é a existência das próprias estradas e as cercas que são presenças garantidas em praticamente todo seu percurso, indicativo da posse das terras, pertencentes geralmente a grandes proprietários. De resto, o que é presenciado são regiões isoladas e desertas, fator que se torna mais um motivo de tensão pois não apresentam segurança nenhuma para quem trafega por elas, principalmente à noite, transformando-se em um ambiente propício para as práticas de assaltos e acidentes.

Outro obstáculo físico é a péssima qualidade das pontes que estão em estado tão precário que representam um verdadeiro obstáculo para sua ultrapassagem, quando não já provocaram situações graves entre as pessoas que são obrigadas a utilizá-las. Abaixo apresenta-se algumas das pontes utilizadas no percurso para as escolas pesquisadas neste trabalho.



Figura 4. Fotos de duas pontes que ficam na estrada que leva aos dois povoados estudados. Fonte: Dados da pesquisa.

O que fica evidente através de tais imagens é que não adianta apenas assegurar as vagas nas escolas no meio rural, mas, sobretudo, possibilitar acessibilidade segura para alunos e professores. E, para isso, são necessárias estradas em condições de trafegar os veículos. Pois, muitas vezes, existem o transporte, mas a falta de infraestrutura nas mesmas impossibilita o trânsito dos veículos e, em consequência, impede a chegada dos estudantes e professores até as instituições. Egami et al (2008) afirmam que para os estudantes residentes na área rural, o transporte torna-se essencialmente importante para que se consiga ter acesso à escola.

Diante de tantos fatores, como: distância da escola de suas residências, transporte inadequado, estradas em condições inapropriadas para locomoção de veículos fica evidente que existe incoerência no que é estabelecido na Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Artigo 3º inciso I a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Fica evidente que apesar dos problemas educacionais atingirem o Brasil de modo generalizado, os alunos do meio rural acabam ficando em desvantagem em relação às escolas do meio urbano. Nesse sentido, Furtado faz a seguinte observação:

A qualidade do ensino ministrado no meio rural pode ser analisada do ponto de vista da precariedade da oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como se considerando o capital sócio-cultural em jogo, consequência do

isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetido a população do meio rural, o que é claramente visível pelo alto índice de analfabetismo. (FURTADO, 2008, p.15)

Além de todas as dificuldades relatadas, quando chegam até as instituições os alunos ainda se deparam com uma série de fatores que já foi relatada no decorrer do trabalho: infraestrutura inadequada, professores mal qualificados, currículos que não contemplam sua realidade e, como se isso já não fosse o suficiente, a escola na sua forma é praticamente a mesma da cidade, apesar de estar em um contexto diferenciado. São questões que precisam ser analisadas para a percepção do que se passa no âmbito administrativo e o que está incutido na mente das pessoas que vivem essa realidade.

Os relatos das questões apresentam-se como uma forma de tornar conhecida uma realidade que muito além de ser desconhecida é esquecida ou simplesmente silenciada, pois trata de uma parcela da população brasileira que por um longo tempo teve seus direitos negados e desvalorizados, dessa forma, proporcionar a outros seguimentos acesso a elas é importante para que a sociedade possa refletir sobre a real escola rural.

### **3 DILEMAS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: apontando caminhos a partir das vivências dos atores em sala de aula**

Neste capítulo é discutida uma série de questões relativas às concepções desenvolvidas por alunos e professores dentro de seus contextos de vivência escolar e na relação de ensino-aprendizagem com a disciplina História. Para isso, foram utilizados entrevistas e questionários no intuito de identificar as representações sobre a relação que se desenrola na sala de aula entre esses atores, a implicação da disciplina na vida deles, questões metodológicas, os recursos utilizados e os desejados para dinamização no entendimento dos conteúdos e que caminhos podem ser sugeridos para o desenvolvimento de um ensino mais significativo.

#### **3.1 O papel formativo e as significações da disciplina História na vida dos alunos**

As dificuldades para se lidar com o estudante do Ensino Fundamental, principalmente, da escola pública têm ligação com a adversidade desse público que passa pela etapa final dessa fase. Neste nível de escolaridade, os adolescentes estão passando por várias transformações tanto na parte física quanto psicológica. Dayrell (2003) fala do jovem como sujeito social, construído por meio das relações sociais em que vivem, e comenta que este é um momento,

[...] cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Soma-se a isso o fato desses jovens estarem vivendo em uma época em que há uma profusão nos meios de comunicação e de acesso à informação, nos quais a grande maioria já está inserida, mesmo nas regiões menos urbanizadas, como é o caso do meio rural, pois a difusão de tecnologias, como os recursos audiovisuais e a internet, vem se propagando cada vez mais.

Este é um momento de transição e de assimilações que servirão de base para a constituição de novos conhecimentos e é, nesse contexto, que o ensino de História, enquanto disciplina escolar, vivencia uma forte resistência por parte dos alunos de ensino fundamental, tanto por não se identificarem com o que vem sendo trabalhado em sala de aula e, conseqüentemente, não atribuírem sentido aos aspectos históricos, quanto

por não perceberem conexão entre seus anseios e vivências e o que é discutido e posto no currículo escolar estabelecido.

Dentro desse contexto, Eric Hobsbawn (1995) chama atenção para a realidade com a qual é deparada atualmente, em que os jovens, com os olhos voltados para o presente, acabam não dando o devido valor à nossa vida pública institucional e onde o passado parece perder a vinculação com o que vem acontecendo no momento atual, podendo ser perceptível uma desqualificação do tempo pretérito:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. (HOBSBAWN, 1995, p.13)

Por outro lado, Janotti (2004, p.43) denuncia, “o domínio do presenteísmo”, como se o presente pudesse explicar-se a partir de si mesmo. Essa reflexão direciona o olhar aos jovens aprendizes da História no sentido de identificar um pouco mais sobre suas perspectivas e tentar trabalhar de forma a tornar os conteúdos mais significativos. Além de servir para identificação do significado da História para a sociedade atual, levará à análise sobre a função do professor desta disciplina a encarar a História ensinada como mecanismo social que vincula a experiência pessoal às gerações passadas.

Diante da multiplicidade de meios de comunicação e da carga cada vez maior de informações a que os alunos estão submetidos, torna-se de suma importância o desenvolvimento da sensibilização a respeito da relação entre os problemas atuais e cotidianos e sua vinculação e raiz nos eventos que já se passaram, pois o presente por si só não se explica, pelo contrário, ele demanda questionamentos ao passado que, muitas vezes, se tornam despercebidas por aqueles que perderam a noção da existência de relações entre as vivências sociais no tempo. Em relação a esses aspectos, o ensino de História tem uma contribuição importante, pois possibilita aos alunos compreenderem a realidade atual, nessa perspectiva seria,

[...] significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam questionar o presente, identificar questões internas às organizações sociais e suas relações em diferentes esferas da vida em sociedade, identificar relações entre o presente e o passado, discernindo

semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo. (BRASIL, 1998, p. 53,54)

Essas colocações sobre o papel do ensino de História para a compreensão da sociedade na vida dos mais jovens possibilitam aos mesmos se posicionarem diante de uma série de questionamentos, como: O que esses fatos têm a ver com minha vida? Qual a utilidade em me deter estudando fatos que já passaram? Qual a serventia de tantas datas, nomes, episódios?

Pode-se creditar boa parte dessas problemáticas aos rumos tomados pelo ensino de História desde sua implantação como disciplina autônoma na escola secundária, em 1837, ainda no período imperial. A partir desse momento, o ensino de História atrelou-se a um modelo de História nacional, passando a servir aos interesses políticos da classe dominante de então e adotando um método que privilegiava a memorização de datas e a repetição oral de textos escritos. Nesse mesmo direcionamento, a educação formal acabou sendo elaborada como um privilégio de grupos que detinham o poder econômico e que se atribuíam o direito de decidir os rumos que seriam seguidos pela nação, deixando de fora grande parcela da população, excluindo os setores desfavorecidos pertencentes às classes populares urbanas e rurais.

Essa situação, como já dito neste trabalho, começa a tomar novos rumos nas últimas décadas do século XX, na ocasião da publicação das novas propostas curriculares para o ensino da História. Foi o caso dos PCN's (1997b, p.28) que informa que

[...] os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas a História social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional.

A partir dessa abertura, passou-se a questionar o modelo de História tradicional que privilegiava uma História linear, cronológica e eurocêntrica que passou a ser ensinada nas escolas como um conhecimento pronto e acabado. Esta era vista ainda como redutora da capacidade do aluno de se sentir parte integrante e agente de uma História que desconsiderava suas vivências.

Feitas essas considerações preliminares, busca-se fazer a análise de duas amostras: uma tratando sobre as concepções docentes através da aplicação de entrevistas seguindo os preceitos da história oral; a outra, a análise de questionários que

foram aplicados aos alunos para que também pudessem explicitar sua visão sobre o desenrolar de suas vivências em sala de aula e de sua relação com os professores nas escolas U. I. José Correia Lima e U. I. João Monteiro da Silva, localizadas, respectivamente, nos povoados Japãozinho e Lagoa da Cruz no meio rural da cidade Gonçalves Dias, estado do Maranhão. A intenção é identificar quais os fatores que mais dificultam esse processo, além disso, tentar propor sugestões baseadas em teses e proposições de alguns estudiosos da História que, em algum momento, se preocuparam em analisar a realidade da escola pública, propondo um trabalho de reflexão sobre as práticas de sala de aula no ensino de História como Shimidt (2004), Shimidt e Cainelli (2009), Cabrini (1994), Bittencourt (2004a, 2004b), para a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento do aluno, a fim de possibilitar ao educando usufruir do conhecimento histórico de um modo mais crítico e participativo.

Para isso, foram analisadas as entrevistas realizadas com os professores e os questionários aplicados aos alunos no intuito de identificar suas representações e concepções sobre a História, a implicação dessa disciplina na vida deles, a metodologia adotada em sala de aula, os recursos auxiliares que eles utilizam e os que desejariam que fossem implementados para dinamizar e facilitar o entendimento dos conteúdos, suas concepções sobre o processo ensino/aprendizagem e outras questões que podem ser úteis para o desvelamento do que acontece em suas realidades e o que pode ser feito para contribuir para proposição de possibilidades no horizonte educacional local.

As análises realizadas a partir das contribuições dos atores envolvidos na pesquisa serão usadas como suporte para identificação de possíveis dificuldades encontradas em seu meio e, a partir daí, elaborar uma sugestão de proposta de intervenção que consiste na criação de um material que dê subsídios para um trabalho de reflexão sobre o ensino de História e o papel da participação dos alunos e professores na produção de conhecimentos, levando em consideração as vivências existentes em sala de aula e nos povoados estudados.

Com a realização deste tipo de procedimento espera-se que os professores consigam assimilar meios de fazer com que os alunos se identifiquem como sujeitos históricos e vejam alguma relação entre o que estudam no currículo e o que vivenciam no local em que habitam, podendo perceber, com isso, a historicidade existente em seu cotidiano e reconhecendo-se como atores sociais.

Os professores de História enfrentam um grande desafio: ensinar História de forma interessante, buscando caminhos que contemplem a diferença e a diversidade sem

simplificar seu processo formativo. Este desafio é ainda maior na realidade das escolas rurais, pois estas apresentam uma estrutura que, ao mesmo tempo que tem suas peculiaridades, possuem pontos em comum com o contexto regional e nacional em que estão inseridas.

[...] 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)

Nesse cenário, os professores assumem um papel de relevância na sociedade, como alguém que tem o poder de ajudar a desenvolver no âmbito escolar e em parceria com o alunado uma percepção de seu papel frente aos problemas enfrentados em sua realidade vivida, propiciando, assim, um posicionamento mais crítico, no sentido de conseguirem desenvolver um conhecimento que possibilite ao alunado o entendimento de seu papel nos diversos âmbitos da vida em sociedade.

Muitos alunos têm uma concepção distorcida do que é História e criam associações que a definem como uma ciência que estuda basicamente acontecimentos marcantes de um passado remoto e estático. Esta compreensão é resultado da forma como a História vem sendo ensinada, na maior parte das vezes, como um relato longínquo, informativo, repleto de datas e vultos históricos e que, como tal, estimula o decorar em vez do interpretar/analisar. Sendo assim, distante de qualquer atrativo, o aluno acha muitas vezes uma perda de tempo conhecer um fato antigo, quando o mesmo não lhe dá subsídio para compreender a realidade que o cerca.

Para Cabrini (1994), é imprescindível fazer o aluno se ver não como um ser passivo, mas como um agente capaz de fazer parte da História; entender o passado para criticá-lo, não para aceitá-lo. Não obstante, o objetivo desse pensamento é despertar no aluno sua capacidade de se expressar como sujeito de sua própria reflexão, a partir de sua realidade.

Esse despertar da consciência histórica nos alunos deve ser função primordial dos professores, pois, apesar de não serem mais encarados como o centro irradiador do

saber, ainda possuem um papel de destaque no direcionamento das discussões e na intermediação de situações que possibilitem a criação do envolvimento dos alunos no processo propiciador da aprendizagem dos conhecimentos históricos.

Em perspectiva histórica, vários modelos de explicação da aula foram elaborados nos últimos anos, sendo que aqui será adotado o enfoque ecológico que, segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 76), “representa uma perspectiva de orientação social na análise do ensino. Concebe a vida da aula em termos de trocas socioculturais e assume os principais pressupostos do modelo mediacional”. De acordo com tais autores, entre esses princípios estão: recíproca influência nas relações de classe entre professores e alunos; ênfase no indivíduo como processador ativo de informações; importância da criação e da troca de significados subjacentes aos comportamentos.

Nesse enfoque, tanto professores quanto alunos têm participação ativa, uma vez que ambos são considerados como ativos processadores de informações e construtores de significados e externalizam isso, inclusive em seus comportamentos, ao agirem ou se omitirem na expressão de suas ideias e sentimentos. Dessa forma, muitas vezes, comportamentos que podem ser interpretados como descaso e até mesmo indisciplina podem trazer uma mensagem implícita de insatisfações latentes em seus atores e como tal devem ser encarados de forma diferenciada.

### **3.2 O que dizem os atores da escola sobre o processo de ensino-aprendizagem da disciplina História**

A entrevista foi o método utilizado na realização da pesquisa com os professores. Essa técnica foi organizada de forma semiestruturada, focalizando em assuntos sobre um roteiro composto por questionamentos que conduziam ao esclarecimento das dúvidas existentes no meio analisado. Para Manzini (2003), esse tipo de técnica pode fazer emergir informações de forma livre de modo que as respostas não estejam condicionadas a uma padronização de alternativas.

O grupo de professores que foram entrevistados e dos alunos que responderam aos questionários foi composto por um conjunto de quatro educadores que no momento do estudo lecionavam a disciplina História nos povoados pesquisados, e 15 alunos dos 9º anos<sup>8</sup> pertencentes às escolas U. I. Vereador José Correia Lima e U. I. João Monteiro

---

<sup>8</sup> A escolha desta amostra não impossibilita que as reflexões realizadas com relação aos vários aspectos do processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, no ensino de História e as propostas sugeridas como contribuição para essa dinâmica educacional sejam também implementadas nas demais séries do

da Silva, localizadas, respectivamente, nos povoados Japãozinho e Lagoa da Cruz no meio rural da cidade Gonçalves Dias, no estado do Maranhão. O propósito principal foi identificar como se efetiva na prática e como está sendo desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História nesses estabelecimentos de ensino, objetivando reconhecer quais os anseios de professores e alunos e os fatores que facilitam ou dificultam a prática educativa, para a partir daí propor a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento do alunado, a fim de possibilitar ao educando usufruir do conhecimento histórico de um modo mais consciente e participativo.

Com base no que expõe Severino (2000, p. 149-150), “Vários são os recursos utilizáveis para o levantamento e a configuração dos dados empíricos; os métodos e as técnicas empíricas de pesquisa, cuja aplicação possibilita as várias formas de investigação científica”. Como tal, foram adotados como principais meios de captação de informações, a realização de entrevistas, no caso dos professores, e aplicação de questionários no caso dos alunos.

As entrevistas enquadram-se na perspectiva da história oral, pois como destaca Meihy (2002, p.109), “o que se busca numa entrevista de história oral é mais do que referência a dados inexistentes ou mesmo definição de uma verdade. Atualmente, o uso da entrevista em história oral visa registrar o significado da experiência pessoal ou do grupo”. Com isso, por intermédio dos depoimentos, o registro das experiências e práticas de cada um dos colaboradores dá significado às indagações realizadas. Ainda segundo Meihy (2002, p.13), “a história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente”.

Fazer história oral não se restringe apenas a realizar um relato ordenado de vida e experiências dos colaboradores, mas oportuniza produzir conhecimentos históricos e científicos. Segundo Lozano (2005),

A história oral compartilha com o método histórico tradicional as diversas fases e etapas do exame histórico. De início, apresenta uma

---

Ensino Fundamental, pois a concepção adotada é a de que essa etapa da educação dá-se de maneira integrada, e a partir das análises realizadas chegou-se à conclusão que muitas das habilidades que pretensamente seriam dominadas em etapas anteriores, ainda não haviam sido conquistadas pelos alunos que contribuíram na pesquisa. Daí a proposta de trabalho com a metodologia de projetos e com o uso de linguagens variadas nas aulas de História. Lembrando, mais uma vez, que essa é apenas uma humilde contribuição do autor deste trabalho e uma dentre várias propostas que poderiam ser sugeridas para se trabalhar com esse público tão carente de atenção por parte inclusive das políticas públicas.

problemática, inserindo-a em um projeto de pesquisa. Depois, desenvolve os procedimentos heurísticos apropriados à constituição das fontes orais que se propôs produzir. Na hora de realizar essa tarefa, procede, com o maior rigor possível, ao controle e às críticas interna e externa da fonte constituída, assim como das fontes complementares e documentais. Finalmente, passa à análise e à interpretação das evidências e ao exame detalhado das fontes recopiladas ou acessíveis. (LOZANO, 2005, p.16)

Ainda dentro dessa perspectiva, adotou-se a modalidade da história oral temática<sup>9</sup>, uma vez que a mesma pressupõe a existência de um foco central que justifica a entrevista em um projeto recortando e conduzindo à busca de atingir uma maior objetividade. Diferente da história de vida, para a história oral temática interessa, na história pessoal do narrador, apenas aquilo que revela aspectos úteis à informação da temática central. O pesquisador levanta problemas e busca, no diálogo com os narradores, as respostas possíveis e outras, de forma aberta e criativa.

A decisão de trabalhar com história oral temática com os professores deu-se também pelo desejo de recuperar aspectos relevantes das histórias pessoais e profissionais que possibilitassem compreender a formação do processo de identidade dos docentes. Para Meihy (2002, p.145), “por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade nesse caso é direta”.

Uma vez realizada as entrevistas, seguiu-se para a etapa de transcrição, ou seja, a passagem do oral ao escrito, da gravação ao escrito, com todas as suas variantes. O material foi enviado aos colaboradores para conferirem as informações, efetuarem possíveis correções e/ou acréscimos e retirar excessos seguindo o desejo e conveniência dos entrevistados. Feita a revisão, os colaboradores foram novamente contatados para assinar o documento conhecido como carta de cessão, o qual concede o direito de uso de suas entrevistas para fins acadêmicos.

A partir dos questionamentos feitos com os entrevistados houve a possibilidade dos mesmos se posicionarem como sujeitos da pesquisa que foi direcionada para as vivências e problemáticas de suas realidades. O objetivo da pesquisa foi exposto previamente da forma mais clara possível aos investigados para que pudessem dar sua

---

<sup>9</sup> São três as modalidades de história oral segundo Meihy (2002): de vida, temática e tradição oral.

contribuição e para que se apropriassem dele de forma que fosse viável o estabelecimento de uma relação de confiança entre os polos da investigação.

As questões foram abertas, o que permitiu o diálogo entre o investigador e os sujeitos participantes da pesquisa. Ainda nesse direcionamento, foram realizadas além das entrevistas, observações *in loco*, as quais foram acompanhadas por anotações em caderno de campo para o registro das condições da realidade analisada, conforme pontuado no capítulo anterior. A pesquisa de campo, longe de servir como instrumento apenas de confirmação de aspectos que já se imaginava encontrar, serviu acima de tudo como contraponto aos depoimentos dos entrevistados que, no caso, devem ser encarados como uma representação e um discurso eivado de subjetividade.

No caso dos alunos, devido ao número de colaboradores ser maior (15 alunos), optou-se pela aplicação de questionários constituídos por perguntas relativas à sua visão sobre o processo ensino-aprendizagem, suas concepções a respeito dos procedimentos adotados pelos professores nas aulas de História, as questões metodológicas, o uso ou não dos recursos didáticos, a ligação entre os conteúdos estudados e a sua realidade.

A aplicação de questionários mostra-se viável pelos propósitos aos quais se destinam. No caso deste estudo e do ponto de vista técnico,

o questionário é uma técnica de investigação que pode ser formulado com um número grande ou pequeno de questões que são apresentadas por escrito e tem por objetivo propiciar conhecimento ao pesquisador, de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128)

Para a aplicação dos questionários com os alunos foi reservado um momento prévio onde foram explicadas todas as questões da forma mais didática possível e disponibilizado auxílio total para esclarecimentos de possíveis dúvidas em todos os momentos de realização do estudo. O critério usado para selecionar os alunos participantes foi a manifestação espontânea daqueles que desejaram expressar suas opiniões, tendo em vista que essa contribuição não ensejava assumir caráter de imposição.

As visitas às escolas foram tranquilas e os funcionários mostraram-se receptivos, possibilitando que os acompanhamentos se dessem sem sobressaltos, fato que facilitou a coleta das informações. Para reforçar os objetivos da proposta, acompanhou-se a rotina dos/as professores/as e alunos/as, sempre que possível, no intervalo, entre os meses de agosto a novembro do ano de 2015, momento no qual se

aproveitou também para fazer uso de diferentes instrumentos de coleta de dados para uma melhor análise do que estava sendo presenciado nas visitas realizadas.

### 3.2.1 Análise das entrevistas realizadas com os professores

O processo ensino-aprendizagem de História precisa passar por transformações significativas relacionadas à produção do conhecimento, e é atribuída ao professor a responsabilidade de buscar métodos que possibilitem a compreensão eficiente dos acontecimentos históricos e sua inter-relação com a realidade vivenciada.

Diante desse contexto, procurou-se indagar os docentes sobre os seus fazeres e práticas em seu dia a dia em sala de aula no encaminhamento das aulas de História, identificando fatores que interfiram no trabalho com o saber dessa disciplina e suas repercussões na forma como os alunos se apropriam das mesmas.

- **Aspectos formativos e suas repercussões na prática dos professores**

Dos quatro professores entrevistados, dois possuem formação específica na área de História, e entre os outros dois, uma possuía formação na área de Teologia, e o outro não tinha nem sequer habilitação para estar trabalhando nessa etapa do ensino fundamental, fato justificado pelo mesmo por estar trabalhando no período das entrevistas como professor temporário enquanto a professora titular gozava de afastamento por motivo de doença, mas no decorrer das entrevistas a mesma acabou retornando, o que possibilitou a continuação do trabalho.

Essa realidade é frequente no quadro educacional tanto no município estudado quanto em muitas outras regiões do Maranhão, por razões que variam desde a falta de professores qualificados na área, até questões que envolvam clientelismo político. Muitas vezes as vagas no ensino fundamental são ocupadas por profissionais que não têm formação em sua área específica, fato que representa um complicador a mais para a obtenção de resultados satisfatórios no ensino.

Apesar deste trabalho não ter como foco a questão da formação docente, seria impossível analisar certas concepções sem abordar tal aspecto que está na base da vida profissional. Uma dessas concepções é o próprio entendimento do processo ensino-aprendizagem e a forma como se realiza no espaço de sala de aula. As concepções que

os professores possuem da própria aprendizagem pode fornecer informações valiosas sobre o seu fazer, pois,

[...] de maneira refletida ou não, evidenciam (não necessariamente de forma coerente) as concepções que os professores têm da realidade, do homem e do processo educativo. Acredita-se que elas muito influenciam a educação escolar e o processo educativo como um todo, já que se traduzem em formas de trabalho, de relacionamento do professor com os seus alunos, ou seja: traduzem-se em diferentes aplicações pedagógicas. (PERDIGÃO, 2013, p.15)

Essas concepções podem ser percebidas nos vários momentos da vivência em sala de aula, pois englobam aspectos que vão desde as relações observadas do professor com o aluno, aos procedimentos e suportes utilizados para realizar suas aulas, até mesmo nas relações que estabelecem com os demais funcionários da própria escola. E parte desses elementos podem ser percebidos em relatos e em representações sobre suas próprias vivências no âmbito escolar.

Vários fatores contam para a construção dessa visão, mas, no caso, a formação acadêmica inicial ocupa uma posição de destaque por corresponder à etapa em que deveria ser oportunizado aos futuros docentes entrarem em contato com os saberes e teorias sistematizadas que pretensamente lhe serão úteis em sua prática.

No que concerne aos profissionais que atuam no meio rural há um agravante, pois o próprio sistema de formação acadêmica não contempla esse ambiente de atuação e não tem a preocupação de trabalhar na estrutura curricular abordagens para a preparação de docentes que irão atuar no meio rural.

Indagados a respeito da existência de discussões voltadas ao ensino no meio rural ou, pelo menos, a indicação de preocupação no período de graduação para o fornecimento de subsídio aos profissionais que irão atuar nesse contexto ficou evidente a insatisfação nos relatos dos professores entrevistados.

O próprio Governo Federal deveria ter um olhar mais apurado e deveriam existir políticas públicas específicas, programas federais específicos para tentar mudar a realidade no interior. A educação no meio rural aqui no Brasil passa por um momento de crise muito grande, porque o descaso com a educação, tanto no aspecto estrutural como nos próprios métodos pedagógicos e no acompanhamento e formação continuada. E tudo isso deixa muito a desejar para mim. Então eu acho que se não houver uma política pública específica para esse público, o Brasil em algumas décadas passará por um retrocesso muito grande e vai deixar de avançar com isso na educação no meio

rural, que eu acho que ainda é muito esquecida. (PROFESSOR JÚLIO CESAR)

Não, não percebi preocupação no sentido de nos direcionar para atuar nessa realidade. Durante minha formação inicial, nem sequer foi mencionada a realidade rural. Com relação a ser professora em escola da zona rural, isso não foi nem comentado em minha formação. (PROFESSORA RONIJANE)

Esse aspecto está presente também no processo de formação urbanizado mencionado por Zubieta e Sandoval (1985), que acaba originando profissionais portadores de uma cultura urbana que se mostram completamente despreparados ao entrar em contato com comunidades não urbanas ou não urbanizadas. Observa-se que há uma carência muito grande na dupla teoria/prática. Denota-se que a formação dos professores não prepara adequadamente este profissional para as condições concretas em que se vai atuar, e no que diz respeito ao ensino em escolas rurais a situação apresenta-se mais crítica.

Mesmo no caso em que uma das entrevistadas relatou ter tido esse enfoque em sua graduação, ficou explícito que a mesma demonstrava confusão em diferenciar o seu fazer em sala de aula, obtido na sua vivência na realidade rural, do que teria sido obtido de forma sistematizada no período acadêmico, sem contar que sua formação não havia se dado na área específica de História, mas sim no curso de Teologia, o que pode causar prejuízo ao lidar com os aportes teóricos e concepções que deveriam ser trabalhados na disciplina escolar História.

Mesmo antes de minha formação eu já havia trabalhado com a disciplina História. Então, independente de minha formação ser outra, eu sempre procurei estudar, pegar o livro, pesquisar. Então, é uma disciplina diferente? É. Mas, por na zona rural não ter professores suficientes em suas áreas específicas, a administração fica colocando a gente, mesmo com formação diferente. (PROFESSORA JOSEILMA)

No relato da professora Joseilma fica evidente uma questão bastante delicada na ocupação das vagas de algumas disciplinas específicas como, por exemplo, o fato de constantemente essas vagas serem ocupadas por profissionais que possuem formação em outras áreas e, até mesmo, casos em que os professores nem sequer têm habilitação para estar ocupando tal posto. Isso não quer dizer, no entanto, que no caso das pessoas com formação na área específica os problemas não existem, pelo contrário, mas na falta de aprofundamento na parte teórica relativa à disciplina História pode ser um fator a mais de complicação, como a própria professora reconhece ao relatar que encontra

dificuldades sim, inclusive no que se refere aos procedimentos e atitudes a serem adotados no trabalho com questões voltadas ao aprendizado na área específica dessa disciplina.

Sem desmerecer todos os esforços que, porventura, venham a ser feitos por docentes que se encontram nessa situação, é importante considerar que o aporte teórico obtido no período de formação acadêmica representa uma contribuição decisiva nas concepções desenvolvidas pelo profissional em sua prática. Essa ideia fica evidente no próprio depoimento de um dos colaboradores,

A disciplina História é muito importante para o currículo escolar, e não fazer uma interpretação correta dos conteúdos, e não fazer uma escolha adequada é um obstáculo. Então nesse sentido, o curso específico na área de História e a atuação nessa área com profissionais formados é um avanço muito grande para o ensino e para um maior aproveitamento da disciplina. (PROFESSOR JÚLIO CESAR)

Essa multiplicidade de lacunas formativas acaba levando muitos docentes a se verem impelidos a desenvolver estratégias na prática de sala de aula e tentar sanar suas deficiências através de seus esforços próprios. Tal prática já se tornou tema de discussões de estudiosos como Bourdieu (1983, p.64), o qual se coloca contrário à visão que a encara como algo mecânico e determinista e sugere que “é preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos”.

A existência de diretrizes e normas preestabelecidas ao ensino nem sempre é seguida pelos docentes. O que se presencia muitas vezes nas salas de aulas são adequações à realidade vivenciada, refletindo uma falta de conhecimento das normatizações ou, até mesmo, nos casos de conhecimento dessas normas oficiais, podem ser resultado de uma discordância entre o que está instituído e o que os professores encontram de fato em sua realidade cotidiana.

Ainda segundo Bourdieu (1983),

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um habitus – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente

diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p.65)

Essa prática deve ser desvinculada de uma concepção mecânica, resultado do diálogo entre uma situação e um habitus. Sendo este encarado como esquema gerador de nossas ações, e com características que ao mesmo tempo em que o tornam duráveis, não o limitam a uma estrutura estática. Perrenoud et al. (2001) utilizam o conceito de habitus como condutor de práticas dos professores e associa-o ao fazer cotidiano dos professores denominando-o de habitus profissional.

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, eles 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 são os principais responsáveis pelo processo de formação continuada dos docentes.

- **O que dizem os professores sobre sua atuação em sala de aula**

A partir do conceito de habitus profissional, Perrenoud et al. (2001) faz um direcionamento às rotinas constituídas pelos professores ao longo de sua trajetória, pois esse aspecto também deve ser levado em consideração como constituinte de seu fazer em sala de aula, sendo utilizado nos momentos em que considera oportuno.

Ao serem solicitados a refletirem sobre a importância e a adoção de estratégias pedagógicas em sua prática em sala de aula, originadas de situações particulares no seu modo de fazer nas escolas do meio rural em que atuam, os colaboradores fizeram os seguintes comentários:

Essa manobra eu utilizo desde o primeiro dia que eu pisei numa sala de aula como professor. Então trabalhar no meio rural exige isso de quase todos os professores, fazer essas manobras, porque a forma como eu aprendi, ter que trabalhar em sala de aula, a docência, tudo isso foi de certa forma desconstruído quando eu cheguei no meio rural de Gonçalves Dias. Então me reinventar, reaprender métodos e formas de trabalhar os conteúdos com esses alunos é o que eu tenho feito

desde meu primeiro dia aqui como professor desse município. Tentar criar novos métodos e novas formas de repassar o aprendizado, tendo em vista a realidade em que eles estão inseridos que é bem diferente da que habitualmente a gente aprende. (PROFESSOR JÚLIO CESAR)

A gente quando trabalha no meio rural tenta explorar as formas possíveis de levantar a autoestima dos alunos, levando em conta algumas limitações, mas aí eu tento mostrar na conversa com eles o lado bom de se estudar, apesar de se estar no meio rural. Tem as dificuldades e limitações, mas que eles podem chegar lá. Tento fazer isso na base da conversa, do debate deles comigo no dia a dia. (PROFESSORA JOSEILMA)

Eu utilizo algumas estratégias, como por exemplo, dinâmicas. Eu acredito que dinâmica em cima do conteúdo faz com que o aluno aprenda melhor se divertindo. E aquilo se torna agradável, se torna melhor para aprender do que aquilo que está sendo chato. E se tu vê que aquele jeito não está sendo o melhor para o aluno, que não está dando certo, então tu pode adotar alguma norma tua, se tu vê que ele vai aprender melhor. Aí então eu acho que o melhor é escolher de acordo com aquilo que o aluno se adapta melhor. (PROFESSORA RONIJANE)

Pelo exposto, os professores participantes relatam a adoção de estratégias próprias em sua prática de sala de aula com o intuito de atender situações particulares que surgem no ambiente rural em que atuam e deixam transparecer a concepção de que se deparam constantemente com situações imprevistas, as quais exigem, nas palavras do professor Júlio Cesar, que se “reinventem” diante do inusitado e da surpresa de experimentarem a “desconstrução” de boa parte do que haviam visto na teoria. Já no relato da professora Joseilma fica perceptível o sentimento de inferioridade percebido por ela na forma dos próprios alunos se verem, fato que pode se tornar prejudicial a partir do momento que afeta a autoestima dos discentes.

Sobre o ensino da História, seja nas escolas do meio rural ou urbano, ressalta-se que os docentes devem estar atentos aos diferentes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e, para isso, é necessária uma atividade de reflexão sobre a sala de aula, as práticas e os saberes. O próprio fazer pedagógico deve ser motivo de autoanálise para o aperfeiçoamento de pontos que não correspondam às demandas do ambiente em que se está atuando.

Deve-se ter em mente que nem sempre as percepções de si mesmos realizadas pelos docentes coincidem com o que acontece de fato, mas a partir da observação da sala de aula pode-se perceber que na prática dos professores existem dois momentos

distintos: aqueles em que há a utilização de saberes formais, de conteúdos; e, outros, nos quais há o envolvimento do habitus profissional (PERRENOUD et al., 2001).

Através de observações e acompanhamento de algumas aulas foi possível perceber a adoção de rotinas pelos professores e uma tendência ao agir na urgência ao se depararem com situações imprevistas em que as coisas não ocorrem da forma planejada e ocasiões que deixam visíveis até mesmo a falta de planejamento dos docentes no encaminhamento de questões que são básicas, como por exemplo, o domínio do conteúdo a ser ministrado e a forma de como fazê-lo. Para Perrenoud et al. (2001), a improvisação e as regularidades seriam estratégias usadas pelo professor no seu dia a dia e responderiam pelas aprendizagens tácitas dos alunos, não figurando nos planejamentos.

Ao problematizar os saberes docentes, Tardif (1991) chega à conclusão de que os professores utilizam-se, na maior parte das vezes, dos saberes da experiência, ou seja, são saberes específicos desenvolvidos pelos professores e que têm sua base nas experiências cotidianas e no conhecimento do meio.

A partir das considerações realizadas e dos procedimentos adotados no habitus profissional procurou-se saber a respeito do suporte ofertado aos professores nas escolas trabalhadas, ou seja, que recursos didáticos eram mais adotados e se a escola disponibilizava os mesmos, tendo em vista que esses aspectos também influenciam no desempenho da prática docente ao possibilitarem diversificar a forma de expor os conteúdos aos alunos.

- **A disponibilidade e o uso de materiais didáticos pelos professores nas escolas do meio rural gonçalvino**

A adoção de materiais didáticos em sala de aula enfrenta uma série de empecilhos que vão desde a escassez dos mesmos nas escolas, até a falta de habilidades de muitos docentes em lidar com os recursos mais modernos, por exemplo, os computadores. É impossível ignorar a penetração de novas tecnologias no ensino, mas essa inserção tem sido lenta e difícil no ensino da História e de outras disciplinas, apesar de já existirem alguns materiais nas escolas.

Como exposto aos colaboradores, considera-se aqui como materiais didáticos todo e qualquer recurso utilizado como um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação dos saberes a serem assimilados, ou seja,

“são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho em sala de aula – livros-manuais, apostilas e vídeos – ,como, também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino” (BRASIL, 1998, p.79). Lembrando-se que,

[...] nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático. Assim, se um filme for apresentado em uma aula de história, pode ter sua projeção, por vezes, interrompida para fixar cenas, discutir com os alunos, e em seguida pela produção de um texto avaliativo. Ou seja, o material didático deve-se integrar num ciclo mais completo de ensino-aprendizagem. (FREITAS, 2007, p.23)

Apesar da utilização de recursos didáticos ter uma demanda cada vez maior por parte de um público que está exposto de forma intensiva a estímulos sensoriais diversificados, seu uso não deve ser feito de maneira indiscriminada, cabendo ao professor selecionar e decidir quais meios são mais pertinentes e adequados aos objetivos que se propõem. Nesse sentido, é importante que os docentes tenham clareza de suas metas, tendo em vista que os recursos têm caráter complementar no processo ensino-aprendizagem e não representa nenhuma fórmula mágica que garantirá resultados cognitivos imediatos. A simples introdução de recursos didáticos não representa solução para os problemas do ensino-aprendizagem, por mais moderno que seja o aporte, não garante por si só este processo, ou seja:

[...] não tem apresentado resultados instantâneos e automáticos nem no ensino, nem na aprendizagem. Nesse sentido, apenas uma aplicação sistemática, ordenada, com ações bem planejadas, objetivos bem definidos e respeito ao contexto educacional local pode promover, a médio prazo, as mudanças que os materiais e equipamentos didáticos têm em potencial. (FREITAS, 2007, p.28)

No caso específico da realidade analisada, constatou-se a precariedade das escolas no meio rural do município de Gonçalves Dias – MA, sempre frisando que a situação está longe de ser exclusiva dessa localidade, pelo contrário, chega a ser frequente na maior parte das escolas urbanas e rurais pelo Brasil afora.

Nas duas escolas estudadas foram encontrados materiais como TV, aparelho de DVD, mapas, computadores, aparelho de som, além dos já tradicionais quadro branco, livros didáticos e demais recursos. O problema é que no caso de recursos como os computadores, desde sua instalação nunca foram utilizados pelos alunos, devido a

problemas técnicos e da ausência de profissionais qualificados para manuseá-los, situação semelhante ocorre com a maioria das outras aparelhagens eletrônicas, que se encontravam, em sua maioria, com defeito no momento do estudo, impossibilitando a utilização, a não ser que os professores tomassem a iniciativa e providenciassem alternativas para complementar as aulas com meios próprios. Sobre tais questões, os docentes manifestam o seu descontentamento com as limitações de materiais desse tipo.

Na minha escola, os recursos disponibilizados são muito limitados. Então eu tenho basicamente uma TV, um aparelho DVD e nem livros didáticos suficientes para os alunos eu tenho. Às vezes eu tenho que dividir a sala em equipes para poder utilizar o livro didático, até porque nunca vem em quantidade suficiente para os alunos da escola, então é um obstáculo muito grande esse que a gente enfrenta nas escolas do meio rural, a falta de recursos para se trabalhar, muito limitado, muito limitado mesmo. Mas apesar das limitações eu utilizo vídeos, cinema, mapas, na medida do possível quando tenho acesso eu tento levar para sala de aula. (PROFESSOR JÚLIO CESAR)

Enquanto o professor Júlio Cesar relata a tentativa de utilização de recursos diversificados, fazendo um esforço extra no sentido de suprir a falta de materiais, os outros professores relatam o uso prioritário de recursos ofertados pela escola, principalmente o uso do livro didático.

Dou prioridade ao livro didático mesmo, às vezes filme e mapas. Mas o que mais utilizo mesmo são os livros, apesar de termos TV para ver filmes. (PROFESSORA JOSEILMA)

Eu acho que falta recursos pra gente. Porque eles mandam o livro didático, mas a gente não vai se apegar só naquele livro. Então eu acho que se tivesse outro, um dia vê um, no outro dia vê outro, acho que isso aí melhoraria mais. O aluno até teria mais vontade de ler, porque ele diria: “esse daí todo dia eu estou com ele”. Então eu acho que ajudaria muito, mais recursos. (PROFESSORA RONIJANE)

Eu utilizo mais o livro. A escola me auxilia mais para que faça com que os alunos leiam o livro e explique sobre aquele determinado assunto. Mas seria bom para os alunos poder passar um filme para eles fazerem um relatório, para eles fazerem um resumo sobre o que aquele filme quer passar para eles. (PROFESSOR NATANAEL)

Pelo constatado, o livro didático é o recurso mais utilizado, tanto pelos motivos relatados acima quanto também pela falta de capacitação na adoção de outros meios ou até mesmo pelo comodismo, pois esse recurso representa o principal meio para

trabalharem o ensino de História. Indagados sobre os objetivos que pretendiam alcançar através da adoção desses recursos, os docentes deram as seguintes explicações,

Pretendo mostrar a eles uma forma diferente de se trabalhar com a disciplina de História, saindo daquele método tradicional que eles têm de estar olhando o livro e tirando um parágrafo, tirando uma resposta resumida, e tentar em vez disso contextualizar, tentar de fato mostrar para eles como aquele processo aconteceu e tentar promover um diálogo maior, um debater maior a respeito do tema estudado. (PROFESSOR JÚLIO CESAR)

Nem sempre percebo que atingi meus objetivos. É a questão que falei, que eu sinto que no meio rural há o desinteresse maior dos alunos. Queria que eles realmente lessem, procurassem entender, porque está aí várias perguntas para que eles colocassem o que estão entendendo realmente daquilo, que eles se expressassem. Eu sinto dificuldade na hora deles apresentarem trabalhos e eu queria alcançar isso e às vezes não consigo. Eu vejo que eles não apresentam bem os trabalhos, não interpretam bem as aulas, os textos. (PROFESSORA JOSEILMA)

Meu objetivo é que os alunos vejam além daquele livro, tem mais coisas além do que está escrito, que não é para ele se pregar só no que está no livro. Então lê o livro, mas procurar mais e mais. Não se limitar só no livro, tem muito mais história fora dele. Acho que é isso que a gente quer. (PROFESSORA RONIJANE)

Embora o livro didático seja basicamente o único recurso de acesso às informações históricas, é importante não perder de vista que ele não deve ser considerado como único recurso didático, pois além dele existem outras opções de fonte de informação e que, em algumas situações, se mostram mais adequadas para os fins a que se pretende chegar. Sobre esse aspecto, considera-se pertinente o que está explicitado nos PCN's:

É tarefa do professor estar continuamente aprendendo no seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar. Isto implica ler e se informar sobre diferentes propostas de ensino de História, debater seus propósitos e seus fins, discutir objetivos, criar sua proposta de ensino dentro da realidade da escola, manter claros os objetivos da sua atuação pedagógica, selecionar conteúdos, relacioná-los com a realidade local e regional, sistematizar suas experiências, aprofundar seus conhecimentos, reconhecer a presença de currículos ocultos – moldados e difundidos na prática -, explicitá-los e avaliá-los. (BRASIL, 1998, p. 80-81)

Feitas tais considerações, é necessário ressaltar que a maioria dos professores que se veem obrigados a agir como mediadores de situações externas à realidade da profissão encontram condições adversas em seu ambiente de trabalho, e dentre essas questões estão as limitações de infraestrutura e suporte formativo, relatados acima. Mesmo diante de tantas mazelas, os docentes ainda têm a obrigação de realizar escolhas de práticas educacionais que melhor se adaptem à diversidade das situações enfrentadas no dia a dia, representando opções metodológicas com o intuito de desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível.

- **Aspectos metodológicos das escolas no meio rural**

Mesmo concordando com o pensamento de que os métodos didáticos devam ser múltiplos e variados, o que fica explícito nos relatos dos professores do meio rural é que na realidade das escolas conservam-se muitos elementos já enraizados em um fazer de viés tradicional e positivista que ignora o caráter dialógico e diverso da sala de aula. Sobre essa realidade, o professor Júlio faz um relato onde destaca que a metodologia utilizada pelos professores do meio rural ainda está calcada no viés tradicional e positivista:

Eu ainda identifico o método tradicional nas escolas que eu já trabalhei e trabalho no meio rural, como o uso de questionários descontextualizados, onde os professores não procuram explorar o texto, não estimulam os alunos a fazerem produções, interpretação de texto, nem nada. Passam simplesmente um questionário resumido, aonde ali eles vão tirar perguntas e respostas, vão decorar aquelas perguntas e aquelas respostas e em uma prova tradicional de perguntas e respostas eles vão colocar aquilo que eles decoraram, sem se preocupar em despertar a consciência crítica do aluno, que eu acho que deveria ser o objetivo maior da disciplina História, fazer com que aquele aluno se sinta não apenas como um receptor, mas também como um sujeito da história, que venha a questionar também.  
(PROFESSOR JÚLIO CESAR)

Pelo exposto, fica claro que o professor de História perde a oportunidade de trabalhar com os alunos a noção do conhecimento histórico como algo em construção e que possibilita a interpretação dos acontecimentos com uma fundamentação teórica própria. No caso do discurso histórico, o conhecimento dá-se a partir de construções e conceituações organizadas de realidades específicas e intencionais, que não podem ser apreendidas pela simples assimilação mecânica e desvinculada de reflexão sobre o que

se está estudando. Ainda com relação aos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula, obteve-se outras respostas:

Na sala de aula eu sempre procuro fazer resolução intensiva das atividades, exercícios, estudos dirigidos, passar conteúdos no quadro para desenvolver a escrita, trabalhos individuais e em grupo, leitura e interpretação de imagens. (PROFESSORA JOSEILMA)

Em minhas aulas uso com frequência a escrita no quadro e procurando explicar sobre ela, falar sobre as origens, os pontos principais e assim por diante... (PROFESSOR NATANAEL)

Gosto muito de passar filmes bem antigos. Eu ponho e mando eles prestarem bem atenção e anotarem detalhes de alguma coisa. Depois eu vou fazer pergunta do que aconteceu no filme, tipo eu faço algumas perguntas lá do filme. Além disso, utilizo bastante o quadro para passar conteúdos importantes para eles e que sirva para a exposição da aula. (PROFESSORA RONIJANE)

Nos relatos, percebe-se que o viés tradicional apresenta-se não só por causa dos métodos utilizados, mas pelo tratamento dado aos mesmos, os quais não explicitam o papel do aluno na participação da produção de conhecimento, pelo contrário, o que se presenciou tanto no estudo de campo quanto nos depoimentos coletados foi um ensino descontextualizado da realidade vivenciada, e no qual o aluno é simplesmente conduzido na explicação de determinado conteúdo e frequentemente na cópia do chamado “ponto”, questionários e exercícios mecânicos que limitam o despertar do senso crítico. Nessa relação, o professor acaba assumindo uma posição de transmissor do saber histórico pronto e acabado e o aluno torna-se um receptor passivo do mesmo conhecimento. Com esse procedimento, o fazer de sala de aula, “pode levar a um ensino que não desenvolve o que é mais importante como função do ensinar história, que é orientar os problemas da vida prática” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.20).

Ao professor de História cabe a função de municiar os alunos com os subsídios necessários para a ampliação e o entendimento da realidade social em torno de si, do outro e do mundo. E à sala de aula deveria ser reservada a tarefa de potencializar a legitimação do trabalho coletivo por meio da valorização das experiências sociais, políticas, religiosas, familiares, entre outras ações que propiciem a interlocução dos sujeitos. Nesse direcionamento, a sala de aula não deve ser encarada apenas como,

[...] o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações

e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa. Na sala de aula, evidenciam-se, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 35)

Para que a efetivação desse espaço de interlocução seja realmente implementada na realidade vivenciada, fazem-se necessárias mudanças na própria forma de se enxergar o outro. No caso específico da sala de aula, é de suma importância que se rompa o modelo unidirecional no qual via de regra o professor assume um papel centralizador e de detentor de uma verdade absoluta. Um primeiro passo é a reflexão da própria percepção que os docentes têm da participação dos alunos na produção do conhecimento e da importância de levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos mesmos.

Apesar de terem se expressado de formas diferentes, os professores estão conscientes de que a metodologia desenvolvida pela maioria dos professores, especificamente nas escolas do meio rural desse município, ainda é muito baseada na repetição enfadonha de conteúdos pelos alunos, bem diferente do que pontua Freire (1996, p.52), quando diz que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O docente tem que ter em mente que o conhecimento histórico não é algo estático ou acabado, reconhecendo, com isso, seu papel e o do aluno como personagens ativos nesse fazer. Como enfatiza Schimidt e Cainelli (2009, p.34), “o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico”.

O ensino de história voltado apenas para a transmissão de fatos prontos e acabados, para um aluno que servia como mero receptor já se provou ultrapassado e falho. O professor deve contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula, ensinando-lhes como problematizar questões relevantes para a narrativa histórica.

Devem ser fornecidas aos alunos as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente. Nesse processo de ensino/aprendizagem da disciplina História é proposto por Schimidt e Cainelli (2009) a consideração de alguns aspectos, como o conceito de cognição histórica situada.

[...] a forma de ensinar história depende de uma determinada forma de aprender que é propriamente histórica. Entre os princípios da cognição histórica estão os conceitos substantivos ou conteúdos específicos da História, tais como Renascimento, Revolução Industrial, Ditadura Militar Brasileira. Estão também os chamados conceitos de segunda ordem, que estão envolvidos em todos os conteúdos a serem aprendidos, relacionados às formas de compreensão do pensamento histórico, tais como as categorias temporais, o conceito de narrativa histórica, de evidência e de explicação histórica. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.36)

Esta colocação das autoras demonstra a ligação entre a aprendizagem histórica e os princípios cognitivos da própria ciência da História. Propõe-se levar os alunos a pensar historicamente através de procedimentos que fazem parte do arcabouço da própria história. E, para isso, os alunos devem dominar um arsenal básico de conceitos e categorias históricas. Ao discente deveria ser oportunizada a apropriação de processos intelectuais que o levassem a se tornar o ator de sua própria formação, e não apenas a transmissão do saber já produzido. Para isso, o professor deve trabalhar com a realidade da sala de aula, desenvolvendo metodologias propiciadoras de aprendizagens significativas para os alunos. Seria interessante se os alunos obtivessem a capacidade de reproduzir conhecimentos em uma situação diferente daquela da aula.

- **O lugar reservado aos alunos na História e a concepção sobre o papel dos mesmos na construção do conhecimento**

Para haver uma maior identificação dos alunos com os conteúdos ministrados é preciso que se tomem as experiências daqueles como um componente valioso, pois sem essa vinculação corre-se o risco de se cair em uma espécie de retórica vazia de significados. O aluno tem que se identificar como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico. A aprendizagem só se torna relevante se for significativa para o aluno. Mas para se chegar a essa etapa deve ser empreendida uma verdadeira reflexão a respeito da própria forma de como os professores enxergam o lugar do aluno na construção do conhecimento e de como implementam isso na prática.

Com relação a essa visão, os professores estudados fizeram os seguintes comentários: “eu acho que o aluno deveria ser o sujeito principal dentro da História, e como tal faz parte dela, faz parte da História” (PROFESSORA JOSEILMA); “eu acho que amanhã a História pode ser dos alunos, assim como já foi dos que já passaram. Então eles podem construir a História, todos podem ser construtores da História. Por

que de qualquer jeito vai ficar a História de alguém, então” (PROFESSORA RONIJANE).

Ainda a respeito da importância dos alunos na construção do conhecimento histórico, o professor Júlio Cesar ressalta esse aspecto como uma de suas principais preocupações:

Essa tem sido uma das teclas que eu tenho batido bastante, que é mudar essa realidade e tentar despertar nos alunos essa consciência de que eles fazem parte de um processo que não deriva de um conhecimento pronto, acabado e que eles vão só ter que decorar os conteúdos que são passados. Eu tento despertar neles uma consciência crítica, abordando temas políticos, sociais, da atualidade, relacionando com fatos e acontecimentos políticos e sociais do passado. Fazer essa contextualização com eles tem sido uma preocupação muito grande que eu tenho tido em sala de aula (PROFESSOR JÚLIO CESAR).

Mesmo todos tendo declarado que os alunos devem se reconhecer como sujeitos da História, não fica claro de que forma dar-se-ia essa construção na prática de sala de aula por parte dos colaboradores. Com exceção do professor Júlio que relata a tentativa de “contextualização” do que é estudado, os outros professores mostram-se confusos até mesmo em responder se tentam realizar uma aproximação entre o que é estudado em sala de aula e as experiências prévias dos alunos, ou em fazer uma aproximação entre conteúdos e as realidades vivenciadas pelos discentes. No caso da professora Ronijane, assume não fazer relação alguma entre conteúdo e realidade vivenciada pelos alunos: “Não faço. A pessoa falar se aquilo ali tem a ver com a vida do aluno, se ele vivencia aquilo também né? Mas eu não faço”. Já a professora Joseilma declara fazer a relação, mas ter dificuldade em fazê-la com a vida no meio rural, como se esta fosse uma realidade à parte: “Eu procuro relacionar o ensino que a gente tá vendo lá com a realidade dos alunos. Porque a História fica relacionando o passado com o que acontece hoje. Mas tenho dificuldade de fazer isso por vivermos no meio rural”.

A experiência e os conhecimentos prévios dos alunos não podem ser descartados e nem ignorados, pelo contrário, devem ser articulados com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o ensino de História requer a valorização da realidade do discente, “que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, pois é importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.54).

Como vem sendo ressaltado desde o primeiro capítulo deste trabalho, deve-se buscar o que estaria mais próximo de uma aprendizagem significativa para os alunos e esse caminho não se dá por meio de imposições, pelo contrário, a simples imposição de conhecimentos é um caminho desgastante e desmotivador. O ensino de História deve assumir um papel de reconstrução, deve abrir possibilidades de intervenção e participação na realidade circundante.

Trabalhar com a cultura experiencial dos alunos não significa simplesmente valorizar sua aprendizagem espontânea, mas empreender um “processo de negociação de significados”, em que o processo ensino-aprendizagem respalde-se na reconstrução dos conhecimentos prévios e dispersos, ou seja, não se busca a mera justaposição deles (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Longe de focalizar a atenção no papel unilateral do professor ou do aluno, busca-se a criação de um espaço de conhecimentos compartilhados, mas mesmo nesse cenário os professores têm uma função específica que seria de, [...] facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e de cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.64)

Cada vez mais propõe-se a problematização em vez da imposição de conhecimentos prontos e acabados. O mito da neutralidade histórica, tão caro aos positivistas do século XIX, vem cedendo espaço a uma postura questionadora e problematizadora sobre o que se passou. Essa postura ganha cada vez mais destaque no contexto escolar, uma vez que toma como referência o cotidiano e a realidade presente dos alunos e do professor em um diálogo com o passado. Segundo Schmidt e Cainelli (2009, p. 56), problematizar significa “partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas”. Ao professor cabe também ensinar o aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas e a partir daí, refletir sobre possíveis transformações do espaço específico em que vivem e atuam.

O caminho para se atingir os objetivos propostos não é simples e muitas são as sugestões de como se proceder para alcançar um resultado mais efetivo na construção

do conhecimento e dos meios de como realizá-lo. Dentre uma das alternativas sugeridas para substituição do ensino mecânico e acrítico encontrado nas salas de aula, tem-se o desenvolvimento da habilidade da pesquisa como forma de desenvolver maior autonomia nos alunos.

Os procedimentos de pesquisa devem ser ensinados. Favorecem a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes dos estudantes, como manusear livros, revistas e jornais; localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios linguísticos; identificar ideias dos autores, perceber contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em imagens, textos, mapas, gráficos e paisagem. (BRASIL, 1998, p.82)

Pensar historicamente tornou-se um desafio que requer um ensino pautado na aquisição de habilidades próprias do fazer historiográfico. É preciso que além de conteúdo, sejam apresentados métodos, procedimentos e técnicas utilizadas para produção do conhecimento histórico. Tal ponto de vista bate de frente com uma concepção ainda muito presente de apresentação do conhecimento histórico, no qual o passado é mostrado como algo dado e sem relação com o presente, ou seja, como um passado estanque.

- **Percepção das diferenças entre o ensino no meio rural e no meio urbano**

É interessante perceber que os docentes não se dão conta de que a escola do meio rural deve ser diferente na sua forma de ser. Eles reconhecem que ela é diferente em relação apenas ao tratamento de aluno para professor, na pouca participação da família ou no tratamento desigual dado pelas autoridades, e não que ela tem características particulares e que, para tanto, deveria ter uma forma diferenciada que contemplasse essas particularidades, como metodologia e currículo entre outros diferentes dos colégios urbanos.

Isto ficou evidente através das entrevistas aplicadas aos professores que ministram a disciplina História nas escolas analisadas. Quando questionados se percebiam alguma diferença entre o ensino nas escolas urbanas e nas escolas do meio rural, relataram aspectos variados que iam desde à falta de participação das famílias no âmbito escolar até a pouca assistência ofertada por parte do governo.

Sabe-se que as barreiras são muitas, pois a educação no meio rural é foco de pouca atenção e pode-se perceber isso considerando o relato de quem vive tal realidade, como os professores colaboradores, personagens ativos que percebem o distanciamento existente entre o nível de ensino das escolas rurais para as urbanas.

Quando indagada acerca das principais dificuldades que encontrava em sala de aula e na escola em geral, a professora Joseilma diz perceber essa diferenciação e atribui responsabilidade pelo baixo desempenho das escolas rurais, tanto às famílias que na sua percepção “se interessam menos aqui no meio rural no estudo dos filhos”, quanto pela “questão das próprias direções que não tem ajudado muito a gente. A gente vê que eles têm olhado mais para o lado da zona urbana e deixam em segundo plano a zona rural”.

O professor Júlio Cesar foi o colaborador que fez uma das análises mais abrangentes a respeito de sua percepção dessas diferenças:

Em primeiro lugar eu percebo uma grande diferença principalmente por parte da gestão pública municipal, com um certo descaso que as prefeituras têm com as escolas da zona rural. Em segundo lugar é uma questão até mesmo cultural se a gente for olhar de perto porque essas pessoas não têm uma visão do mundo apurada e elas culturalmente não despertam uma necessidade de se engajarem nos estudos, de crescer, de progredir. E eu vejo nessa questão entre o interior e o meio urbano tem essa diferença, os próprios meios de comunicação, como a internet que é praticamente disponível em quase todos os lugares na zona urbana, acaba não chegando na região rural. E uma série de outros fatores que mantem esses núcleos de forma isolada do mundo. Então esses são obstáculos muito grandes que eu percebo. A falta de interesse dos alunos, a falta de engajamento dos pais, da administração pública para formar uma corrente. Na minha opinião, esses elos são ligados. (PROFESSOR JÚLIO CESAR)

Tanto a professora Joseilma quanto o professor Júlio Cesar concordam com a existência do descaso no que diz respeito às escolas do meio rural, salientando o fato de que as escolas urbanas são priorizadas em detrimento daquelas da zona rural ficando, mais uma vez, o campo subordinado à cidade. Observa-se nesses depoimentos a consciência da falta de atenção dos órgãos públicos governamentais para as escolas do meio rural, quando na verdade deveria haver projetos que se voltassem para garantia de uma educação com qualidade satisfatória. Mas, na realidade, o que prevalece são as permanências, pois,

[...] muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de

verbas públicas na escolarização, deficiências na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livro, entre outros. (ALMEIDA, 2009, p.286)

Já a professora Ronijane diz não perceber diferença entre um contexto e outro, e relata achar que é até mais fácil trabalhar no meio rural porque é o local que está habituado. Ela argumenta que:

Eu acho que é tudo a mesma coisa, para mim é a mesma coisa. A única coisa que vejo de diferente até aqui é a questão dos recursos. Porque é claro que na cidade grande os recursos são maiores. Mas a questão do professor, eu não acredito porque eu trabalho no interior, eu vou fazer ruim, eu não vou me importar. Vou fazer diferente do trabalho que faz na sede? Porque eu acredito que ensinar é ensinar e aprender é aprender em todo lugar do mundo. (PROFESSORA RONIJANE)

Em seu depoimento fica claro a falta de percepção da diferenciação entre o contexto urbano e rural, como se a realidade vivenciada nesses dois espaços fossem análogas, mas, mesmo esboçando essa visão, volta para o ponto já levantado pelos outros entrevistados no que diz respeito à pouca visibilidade nos investimentos realizados pelas autoridades, fator que acarreta prejuízos aos atores que frequentam essas escolas e na possibilidade de ofertar uma educação que ofereça as mesmas oportunidades a todos.

### 3.2.2 Análise da pesquisa realizada com os alunos

Realizou-se uma pesquisa com alguns alunos<sup>10</sup> das escolas municipais da zona rural de Gonçalves Dias, com o objetivo de obter informações relacionadas à sua compreensão no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem da disciplina História. Portanto, foi necessário conhecer a opinião dos mesmos no que se refere às suas representações e concepções sobre a História, à implicação dessa disciplina na vida deles, à metodologia adotada em sala de aula pelos docentes, aos recursos auxiliares que eles desejariam que fossem implementados para dinamizar e facilitar o entendimento dos conteúdos, etc.

---

<sup>10</sup> Para preservar a identidade e resguardar os alunos colaboradores deste estudo, optou-se por utilizar as iniciais correspondentes a seus nomes, pois mesmo que eles tenham autorizado a divulgação de suas informações, tratam-se de jovens que em algumas das declarações acabaram expressando opiniões severas com relação aos professores que atuam em suas escolas e que, portanto, podem causar divergências entre os participantes.

Para se atingir o objetivo, foram aplicados questionários a um grupo de 15 alunos de ambos os sexos, em faixa etária entre os 12 e 14 anos de idade das escolas estudadas, onde se buscou captar suas impressões sobre o processo ensino-aprendizagem no qual estão inseridos.

Na aplicação dos questionários foram expostas as perguntas e explicadas com uma linguagem acessível para o nível de maturidade dos mesmos. No caso de expressões que pudessem causar alguma dificuldade adicional foi reservado uma explicação mais apurada, deixando-se claro a todo momento que o auxílio seria disponibilizado durante todo o período de aplicação do estudo.

As respostas obtidas se constituíram em subsídios para descrição do que pensa a população pesquisada. Segundo André (2012, p.18), “é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária”.

O questionário foi composto por cinco questões e contemplaram a visão do aluno a respeito da importância da disciplina História para suas vidas, a forma como o professor ensina os conteúdos, a utilização de recursos metodológicos, a percepção de seu papel como sujeito do conhecimento histórico e a ligação ou não entre os conteúdos ministrados e a realidade vivenciada por eles. Dos 25 questionários entregues apenas 15 foram devolvidos.

### *3.2.2.1 Respondendo aos questionários*

Dos 15 alunos que responderam a primeira questão do questionário, que trata a respeito da relação da História com suas vidas, todos responderam que percebiam essa ligação, o que demonstra que apesar de todas as dificuldades e queixas ainda existem grandes possibilidades de redimensionar mais ainda a disciplina nas suas vivências. Essa presença é relatada inclusive como parte das próprias histórias de vida: “eu já tive várias histórias importantes, e também existem histórias que tem haver comigo e no ambiente em que vivo” (F. C.); “tudo, na nossa vida onde nós moramos, nós fazemos História” (L. B.); “tudo haver, porque a minha família desde o início tem uma história, por isso faz parte de minha vida” (F. S.); “tem muita coisa ao nosso redor que está relacionado a nosso passado e nosso dia a dia” (D. A.). Outros reconheceram a importância da história, mas acabaram relacionando-a apenas ao que ocorreu no

passado: “a história tem tudo a ver, pois ela estuda o que aconteceu antigamente” (I. A.).

Na segunda questão que indaga os alunos sobre a clareza na transmissão dos conteúdos pelos professores e sobre as mudanças que desejariam que fossem feitas nas aulas de História foram obtidas as seguintes respostas: quatro alunos responderam que não mudariam nada, dentre esses fica exposto a forma como as aulas são ministradas: “eu não mudaria nada porque a professora passa atividade, faz aulas no quadro, pedi para gente estudar páginas no livro e depois explica o que estudamos” (T. S.); “às vezes minha professora faz mais atividade do que lê no livro e explica mais mesmo. Assim eu aprendo mais” (R. A.). “Eu não mudaria nada porque o que se aprende na história é que ela fala sobre pessoas importantes no passado e que já revolucionou o mundo” (D. A.); outro aluno, mesmo respondendo que não mudaria nada, menciona que “para deixar as aulas mais legais e interessantes, é trazer filmes” (G. S.). Os outros onze alunos concordam que tanto os conteúdos não são expostos com clareza quanto mudariam a forma das aulas serem ministradas.

Uma queixa frequente é com relação à pouca explanação realizada pelos professores nas aulas de História, o que pode ser indicativo de falta de domínio de alguns conteúdos ministrados: “Mudaria as aulas no sentido de fazer menos atividades e explicar mais sobre as aulas pra gente poder entender, e depois fazer as atividades que tanto ela gosta” (F. J.); “quase não explica nada, ela só fala um pouco sobre as aulas de história que já estão no livro que nós nem copiamos e nem aprendemos” (F. C.); “não dá aula com clareza, para tornar as aulas mais dinâmicas deveria ter mais explicações e conhecimento” (A. T.).

Segundo os PCN's (1998, p.38), “os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar ensino-aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno”. Percebe-se, pelo exposto nas falas dos alunos e na citação dos PCN's a necessidade da preparação dos professores de História para o exercício da docência, caso contrário, isso se constitui em um problema.

Cada vez mais se evidencia a necessidade de inovar em sala de aula. No cenário atual, não existe mais espaço apenas para exposições, que não envolvam ação e nem reflexão por parte do aluno. Para Meinertz (2001, p.20), “falar em sala de aula, por si só, não garante a construção do conhecimento por parte do sujeito aprendente, nem requer a retenção do conteúdo que a escola pretende que o aluno realize”.

Outros alunos chegam até mesmo a ser agressivos em suas colocações demonstrando indignação com a forma como percebem a conduta de alguns docentes, que no seu entendimento se daria principalmente pelo retorno financeiro, não mostrando compromisso de fato com a educação: “Não transmite com clareza, sinceramente acho que minha professora só vai dar aula pelo dinheiro e não pelo amor a profissão” (V. C.); “a professora não tem capacidade de transmitir com clareza. Então como podemos aprender História, pois História não existe só em livro” (F. G.); “eu acho que os professores deveriam dar aulas com mais amor e não só pelo dinheiro como é o caso dos professores de minha localidade” (V. A.).

Ao professor caberia garantir aos alunos suportes que o possibilitem trabalhar suas habilidades interpretativas e argumentativas.

Para que o aluno produza algum conhecimento supõe-se que ele primeiro, compreenda o que leu, o que você falou, o que se discutiu em classe; segundo, que se estabeleça relações entre tudo isso, talvez até avançando além do que já foi dito por você e pelos colegas; terceiro, que consiga colocar algo disso tudo por escrito. (CABRINI, 1994, p. 48)

O grande desafio é dar lugar no ensino de História ao prazer da descoberta, ao aguçamento da curiosidade, à formulação de perguntas e à busca de soluções.

Uma aula de história sem espaço para a descoberta, em que o sujeito é passivo, esvazia-se de significado. O ensino de história, atualmente, não desenvolve a reflexão de natureza histórica, no que diz respeito à possibilidade de o sujeito pensar a si mesmo e ao mundo, comparando a normalidade de presente com a de outros tempos, e confrontando seus conhecimentos cotidianos com os da ciência. (MEINERZ, 2001, p.74)

No tocante à terceira questão foi perguntado aos discentes se os professores utilizam recursos metodológicos variados como livros, jornais impressos, noticiários, filmes, mapas para trabalhar os conhecimentos didáticos. Três alunos não responderam a questão. Já a maioria, doze alunos, responderam que os principais recursos utilizados são o quadro, o pincel e o livro didático, manifestando inclusive insatisfação com esse procedimento: “os professores só usa livro para ensinar, eu queria que usasse jornais, filmes, mapas, músicas, mas eles não usam nada disso” (V. B.); “o que mais usam como recursos são os livros, nós não temos conhecimento de jornais impressos e nem noticiários de TV entre outros que possa facilitar a história para nós” (F. G.); “eles

trazem só o livro e ainda é raridade eles usarem. Eles fazem ainda é uma cópia em um papel e ainda não é com clareza” (F. J.).

O predomínio da utilização do livro didático e do papel central ainda atribuído ao professor pode ser sinal do forte senso hierárquico que vigora nas salas de aula,

Em sala de aula, repete-se o mecanismo do “discurso competente”: são o professor e o livro didático que têm a competência e o privilégio para a escolha dos objetos de estudo e a tudo que com eles se relaciona. A relação de poder em sala de aula faz parte de toda uma hierarquia de fontes de competência: a primeira delas é o professor, que sabe mais do que o aluno, pois detém o saber dos especialistas e dos livros didáticos. (CABRINI, 1994, p.20)

A utilização de recursos didáticos é cada vez mais exigida por parte dos alunos. Mas seu uso não pode ser indiscriminado, cabendo ao professor selecionar e decidir quais recursos são mais ou menos pertinentes e adequados ao conteúdo trabalhado. Sem contar que não é sempre que esses recursos estão disponíveis, como se verifica nas entrevistas com os professores.

É importante salientar a imprescindibilidade do professor dominar o conteúdo a respeito do qual dará aula, tendo em vista que os recursos didáticos são apenas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem e não fórmulas mágicas que garantirão o aprendizado do aluno. Além da questão do conteúdo, cabe salientar que os recursos em si não são eficientes ou ineficientes, pois para se atribuir essas características aos recursos, depende da forma como eles serão utilizados pelos professores.

Dentre os recursos que os alunos mais expressaram interesse na adoção em sala de aula, foi apontado a exibição de filmes. Sobre o uso dos filmes como recurso, alguns cuidados devem ser adotados pelo professor. Segundo Abrantes e Santos (2012),

O uso de filme como recurso didático requer cuidado metodológico específico, assim como uma estratégia e um roteiro previamente preparado pelo professor. Com o uso didático dos filmes é possível estudar vários aspectos com mudanças e permanências em relação a diversos problemas sociais, culturais, políticos, religiosos, ambientais, de relações de gênero, etc. (ABRANTES; SANTOS, 2012, p.22)

A quarta questão traz à tona a concepção que os alunos têm de si mesmos com relação ao seu papel enquanto sujeitos históricos e sobre qual a importância de se estudar a disciplina História. Apesar de todos terem respondido que se consideravam sujeitos da História, houve uma diferenciação nos posicionamentos, sendo que dos quinze participantes, apenas quatro sistematizaram suas respostas de forma a se

colocarem como partícipes do processo histórico: “bom, eu me sinto sujeito sim, pois a História tem haver com minha vida, porque a História é o que faz nós estarmos aqui. E porque História é uma matéria muito importante para nós” (F. J.); “eu considero a História importante porque todas as pessoas têm algo a contar” (F. G.); “eu me sinto sujeito da História porque ela começa a partir de todos nós, e a importância de estudar essa matéria é porque nós todos devemos saber sobre o que aconteceu” (F. C.).

Quatro alunos responderam que se consideravam sujeitos da História, mas associaram a disciplina apenas ao estudo de eventos passados: “no meu ponto de vista estudar História é aprender mais de séculos atrás e outros tempos” (G. S.); “através da História aprendemos tudo sobre o que já se passou nos tempos antigos” (A. T.); “Sim, é muito importante porque aí tenho oportunidade de conhecer fatos que não presenciei” (V. C.); “sim, é importante pelo fato de conhecer ocasiões não vividas, fatos ocorridos entre outras coisas” (V. A.). Os outros sete discentes responderam que se consideravam sujeitos históricos, mas não souberam explicitar com clareza tal concepção, o que demonstra dúvida com relação a esse papel. Nesse grupo, pode-se encontrar uma ideia bastante difundida que vincula a História apenas ao passado, retirando-lhe a sua característica fundamental de estudo da dinâmica da ação dos homens no tempo, onde interagem passado, presente e futuro.

Segundo os PCN's (1998, p.77), “é tarefa do professor criar situações de ensino para que os alunos estabeleçam relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais”.

Uma questão que não poderia deixar de ser investigada foi saber dos alunos se os professores nas aulas fazem ligação entre os conteúdos trabalhados pelo livro didático e a realidade onde eles estão inseridos. Dos participantes, quatro responderam que essa abordagem era feita, sendo que dois deles fizeram comentários como “às vezes, muito raramente” ou “difícilmente, mas fazem”. São falas que pouco explicitam como se efetiva essa ligação e a frequência com que percebiam esse tipo de trabalho; os outros onze disseram que os professores não realizavam a ponte entre os conteúdos do livro didático e a realidade vivenciada. Desses alunos, quatro expõem inclusive a percepção do descaso de alguns professores com seu aprendizado: “é preciso que o professor se conscientize para que o aluno interaja com ele para que chegue ao entendimento entre ambos” (D. A.); “se só copiar o conteúdo de História do livro, fica difícil de podermos entender o que é a História” (F. G.); “eles só caçam qualquer

conteúdo do livro e manda nós aluno fazer e não se importa” (V. B.); “não, porque o professor não se liga em que a gente quer aprender” (E. M.). E surgiram até mesmo relatos que expõem a frustração com relação aos próprios conteúdos trabalhados, que no entender dos discentes não possuem ligação com sua rede de interesses e muito menos com sua realidade: “não, nem mesmo nosso livro didático explica sobre nossa realidade, ele só explica sobre a Inglaterra, a história da Europa e nada sobre nosso cotidiano em que vivemos” (F. C.); “não, porque a maioria das vezes, as aulas de História falam de pessoas dos séculos passados” (L. B.), nesse último relato percebe-se a queixa sobre a abordagem que trata o passado como algo desvinculado da realidade presente e vivenciada pelos alunos.

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. É o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino. (CABRINI, 1994, p. 21,22)

Isso pode ser considerado como um reflexo da própria forma de trabalhar a história, pois muitas vezes a realidade do aluno é excluída, desprezando qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilitando-o de chegar a uma problematização sobre sua própria historicidade sobre a dimensão histórica de sua realidade. Não há relação com suas vidas, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Tem que existir uma maior valorização dos conhecimentos prévios dos discentes e da realidade mais próxima dos mesmos, na hora de selecionar os conteúdos e a forma de trabalhá-los na sala de aula.

Entendemos por realidade mais próxima do aluno tudo o que está ligado à sua própria experiência de vida, que tem a ver com que ele sente, pensa, sabe, se interessa, se preocupa, etc., e que está marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais nos quais está inserido. (CABRINI, 1994, p.38)

Compete ao professor de história, trabalhar o conteúdo de forma significativa, enquanto possibilitador de reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos, pois a História produz um conhecimento – e ela é fundamental para a vida do homem, ser

eminente histórico. Os PCN's definem da seguinte forma a utilidade do ensino de história:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. (BRASIL, 1997, p.36)

#### **4 O ENSINO DE HISTÓRIA EM GONÇALVES DIAS: sugestões didático-metodológicas**

Os instrumentos de coleta de dados do objeto de estudo são reveladores de que o processo de ensinar História no 9º ano das escolas analisadas ainda está muito preso a concepções tradicionais que não levam em conta o caráter dialógico do processo educacional e que, como tal, ainda concentram-se na mera transmissão de conteúdos, o que deixa claro também ainda a ideia do aluno como um mero receptor de conhecimentos prontos e acabados.

Esses procedimentos se contrapõem aos anseios apontados pelos alunos que queixam-se da ausência de recursos didáticos e outros procedimentos metodológicos mais dinâmicos que possam colocá-los como participantes no processo de construção do conhecimento histórico e que os possibilite se enxergarem como atores sociais no contexto em que estão inseridos.

Diante do problema detectado, acredita-se na possibilidade do professor tornar o ensino da História mais significativo e atraente no envolvimento dos alunos de forma mais efetiva no processo de ensinar. Apresentam-se neste capítulo algumas sugestões didático-metodológicas para se trabalhar alguns conteúdos no 9º ano.

Para tanto, serão propostas algumas alternativas que podem ser implementadas pelos professores para o incremento do fazer em sala de aula e para a busca de uma pretensa dinamização da forma de se ensinar e aprender a disciplina História. Nesse direcionamento, propõe-se a utilização da metodologia de projetos, o uso da técnica de dossiê temático e a adoção de algumas experiências didático-metodológicas que apontam como é possível trabalhar com linguagens alternativas no ensino da História: no caso, sugere-se o uso de filmes e letras de músicas para dinamizar os tratamentos de algumas temáticas exemplificativas<sup>11</sup>.

##### **4.1 A metodologia de projetos no ensino da História**

Acredita-se que a metodologia de projetos pedagógicos é um procedimento disciplinar/interdisciplinar de grande importância na produção e na aquisição do

---

<sup>11</sup> As propostas aqui elaboradas estão colocadas como sugestões que **têm** como intenção incitar professores a repensarem a forma de trabalhar os conteúdos, a partir de uma nova roupagem que desperte o interesse dos docentes. Para isso, propõe-se também uma mudança de concepção no sentido de levar em consideração as vivências e anseios dos docentes e a intenção de contribuir para que os mesmos a compreendam e atuem sobre aspectos da realidade em que vivem.

conhecimento histórico, assim, sugere-se que os professores poderiam no início do ano letivo planejar individualmente ou com colegas de áreas afins projetos a serem desenvolvidos em períodos variados do ano letivo.

A pedagogia de projetos, especialmente para o ensino de história, conforme pontua Fonseca (2005):

[...] parte de duas premissas básicas: a primeira é a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo aluno, e a segunda é o entendimento de que todo projeto visa à realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias à sua concretização empreendido pelos alunos com a orientação do professor. (FONSECA, 2005, p.109)

O uso da metodologia de projetos já vem se consolidando de forma consistente e se apresentando como estratégia para o trabalho com as atividades de sala de aula em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006). O seu ponto de apoio encontra-se na possibilidade de potencializar o processo ensino-aprendizagem que valorize a participação de docentes e discentes. Para a execução desse procedimento de ensino são colocados como centrais os conceitos de contextualização, interdisciplinaridade e problematização:

O ensino por meio de projetos, além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação de hábitos e atitudes, e para a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações alheias à vida escolar. Trabalhar em grupo dá flexibilidade ao pensamento do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento da autoconfiança necessária para se engajar numa dada atividade, na aceitação do outro, na divisão de trabalho e responsabilidades, e na comunicação com colegas. Fazer parte de uma equipe exercita a autodisciplina e o desenvolvimento da autonomia, e o automonitoramento. Em um projeto pedagógico, mesmo que a ideia inicial parta do professor, é muito importante a participação dos alunos na definição dos temas e na elaboração de protocolos para o desenvolvimento das atividades – tal encaminhamento desenvolve o sentimento de pertencimento, além de fazer com que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver condições de planejar, de executar trabalhos e pesquisa, viabilizando maior autonomia para o estudo. Todas as etapas devem ser discutidas, como a delimitação clara do papel de cada um. Essa participação cria um compartilhamento e uma responsabilidade compartilhada quando à execução e ao sucesso do projeto. Assim, um projeto não deve ser uma tarefa determinada pelo professor, mas sim eleito e discutido por todos, professor e alunos. (BRASIL, 2006, p.27)

Mudanças vêm se empreendendo na prática docente e demandam a incorporação de reflexões, leituras, ideias, problematizações, discussões. Nesse sentido,

Scarpato (2008, p.17) expõe que “os professores querem sempre ensinar seus alunos; porém, mais que ensinar, querem que aprendam e se interessem pelo que vão aprender, para que esse conhecimento seja significativo”.

Já por parte dos docentes, o método de projetos possibilita “que se interessem e se comprometam na programação de ações, estimula-os a adquirirem conceitos que lhes permitam construir seu conhecimento e a realizarem atividades que lhes possibilitem fazer previsões e concretizar seus objetivos” (PRESTES, 2002, p.103)

#### 4.1.1 O projeto e seus itens

De acordo com Martins (2003, p.66), “qualquer que seja o método utilizado para a pesquisa, esta deverá ser sempre precedida de um planejamento onde constem linhas de ação que levem a alcançar um determinado objetivo”.

Nesse direcionamento, o projeto parte sempre de um assunto temático e constitui-se em uma forma diferente de conseguir melhoria da aprendizagem, por meio dos seguintes elementos:

- O que será pesquisado? (tema/objeto);
- Por que pesquisar? (justificativa);
- Hipóteses (proposições prévias);
- Para que pesquisar? (objetivos);
- Como pesquisar? (meios e estratégias);
- Que resultados esperar? (indicadores);

Ainda segundo Martins (2003, p.66), o projeto de pesquisa, “é uma proposta lógica de trabalho, sistematizada de acordo com o modelo científico, que permite realizar investigação sobre determinado tema ou assunto” e que se desenvolve nas seguintes etapas:

*Primeira etapa:* preparação e planejamento do trabalho – é constituída pela definição clara do assunto temático a ser estudado. A partir da explicação do objeto de estudo ou tema faz-se a escolha adequada dos procedimentos a serem tomados e das medidas a executar, que, em um todo, formam o projeto. O projeto representa a intenção ou pretensão de realizar o trabalho por meio de alguns elementos já consagrados pela metodologia científica;

*Segunda etapa:* execução ou implementação do projeto – essa fase é a realização da pesquisa, propriamente dita, e será implementada pondo em prática as ações ou atividades indispensáveis dentro de um cronograma, indicando etapas, datas e locais;

*Terceira etapa:* análises dos resultados e deduções conclusivas – a confiabilidade de uma pesquisa depende da verificação e da confirmação das hipóteses, pois delas poderão ser deduzidas conclusões que possam explicar o assunto temático ou os fatos de maneira mais aprofundada.

Para Martins (2003), tal instrumento didático, que é o projeto de trabalho, quando bem conduzido leva:

- A observar e a ver as coisas de maneira diferente, isto é, com olhos de investigação;
- A selecionar as informações que interessam e a desprezar as demais;
- A analisar as contradições do saber informal;
- A testar variáveis alternativas para comprovar a validade das hipóteses;
- A formar conceitos corretos e coerentes com o estudo científico;
- A expor decisões claras e resultados práticos e úteis à sociedade.

A aplicação de projetos escolares possibilita o desenvolvimento de temas transversais ou extraclasse, com o uso de metodologias e procedimentos que valorizam a participação de professores e alunos.

Através de projetos escolares e de ações sequenciadas e sistematizadas pode-se obter uma aprendizagem que se baseia no aprender fazendo, criando situações dinâmicas para o trabalho com temáticas relevantes ao grupo com o qual se está trabalhando.

Segundo Silva (2010), o uso de projetos no trabalho escolar podem guiar a resultados muito satisfatórios, como:

- Ensinar, de maneira prática, a utilização de métodos simples de pesquisa;
- Conseguir a interdisciplinaridade de conteúdos com mais facilidade;
- Desenvolver temas extraclasse que ampliarão os conteúdos curriculares e a função educativa das tarefas pedagógicas. (SILVA, 2010, p. 32)

Desenvolver projetos que propiciem o diálogo entre o que se estuda em sala de aula e a realidade vivenciada fora dos muros da escola podem propiciar a utilização de temas de relevância e interesse para os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

A intenção é propor aos professores trabalharem, ao longo do ano letivo, alguns temas a partir da metodologia de projetos com o uso de diferentes procedimentos metodológicos e técnicos. Para tanto, propõe-se algumas possibilidades de projetos disciplinares/interdisciplinares, dependendo da conveniência e dos objetivos assumidos, envolvendo os assuntos trabalhados pelo livro didático. Sendo assim, cada projeto deverá ser desenvolvido em períodos determinados e ficará a critério dos professores implementá-los, sendo que a intenção é a proposição de como deve ser colocada em prática por aqueles que estão vivenciando o dia a dia da sala de aula.

Com relação às temáticas que foram escolhidas para serem trabalhadas, selecionou-se temas contemplados pelo livro didático adotado nas escolas estudadas, *Estudar História: das origens do homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick<sup>12</sup>, adotado para o 9º ano das escolas analisadas. Para tal, serão sugeridos modos de trabalhar uma temática central, procurando em seu percurso mesclar conteúdos de blocos de capítulos, de forma a possibilitar o trabalho com a programação curricular.

*1º projeto:* envolvendo os quatro primeiros capítulos, da página 10 à 95, e que esteja ligado aos aspectos políticos, sociais e culturais do Brasil entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Poderá ser focada a temática *O Brasil na Primeira República: uma sociedade com características paradoxais*, onde serão abordados o contexto político, social, econômico e cultural.

*2º projeto:* envolvendo os capítulos 13 ao 15, da página 252 à 313, e que pode ser intitulada como *Projeto de estudo do meio: floresta de cocais nos povoados de Gonçalves Dias – Ma*. O recorte temporal se estende da década de 1980 até os dias de hoje e apresenta os problemas que afetam o meio ambiente maranhense e local ao afetar um ecossistema de fundamental importância para os moradores das regiões analisadas.

Convém ressaltar que não se trata de apresentar modelos acabados, mas mostrar como os projetos, para serem considerados “trabalhos válidos na aquisição do conhecimento, devem ser estruturados, seguindo etapas simplificadas do método

---

<sup>12</sup> O livro adotado nos 9º anos das escolas estudadas no momento da pesquisa é: BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2011.

científico” (SILVA, 2010, p. 45). Outra característica dos projetos é seu formato flexível, o que possibilita que se adequem às conveniências locais de cada escola.

Estes aspectos devem ser levados em consideração, pois os modelos que serão expostos a seguir serão indicados para que os professores possam orientar da forma mais didática possível seus alunos na busca de um maior entendimento dos conteúdos estudados nos livros, pois é um dos materiais didáticos mais usado na sala de aula, ao lado do quadro branco e do pincel.

#### *4.1.1.1 Projeto 1*

##### **Tema escolhido:**

- O Brasil da Primeira República: uma sociedade com características paradoxais.

##### **Objetivos:**

- Identificar as alterações paisagísticas e sociais ocorridas nos principais centros urbanos do Brasil do início da República decorrentes de políticas de modernização e diversificação das atividades econômicas;
- Compreender os movimentos sociais da Primeira República como manifestações de insatisfação popular em seus contextos e especificidades;
- Reconhecer a Semana de Arte Moderna de 1922 como expressão das mudanças socioeconômicas e culturais do período, do diálogo de artistas brasileiros com as vanguardas estéticas europeias e da busca de uma arte identificada com a cultura brasileira.

##### **Procedimentos sugeridos:**

- Escolher o tema central a ser estudado e contextualizado. Podem ser propostas abordagens que abranjam o contexto político, o contexto social, o contexto econômico, o contexto cultural;
- Separar os alunos em grupos;
- Distribuir os tópicos a pesquisar.

##### **Avaliação:**

Nesta etapa, o julgamento do estudo como um todo para avaliar o trabalho do aluno e a aprendizagem dos conteúdos propostos devem ser levados em consideração.

Devem ainda ser observados a participação e o envolvimento dos discentes nas tarefas, os diálogos entre eles, a exposição oral do que foi pesquisado, a confecção de textos condizentes com seu nível de domínio da escrita.

### **Cronograma:**

Determinar o período de início e fim da execução do projeto. Esta etapa será flexibilizada de acordo com a disponibilidade e realidade dos professores que o desenvolva.

#### *4.1.1.2 Projeto 2*

##### *Projeto de estudo do meio: floresta de cocais nos povoados de Gonçalves Dias – MA*

Propõe-se aqui o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa que envolva professores e alunos na investigação sobre o que ainda resta da floresta de cocais na região habitada por eles. O desenvolvimento do estudo do meio apresenta-se como um caminho para lidar com questões que levem os atores envolvidos a se engajarem no processo de construção de sua proposta, fazendo os alunos perceberem-se como participantes na construção de um conhecimento que remeta à sua realidade circundante e que desperte a concepção de pertencimento e valorização do lugar onde está inserido.

Pretende-se também que o ensino se abra aos espaços fora da sala de aula, através do estudo do meio, ao proporcionar o contato com os saberes e vivências que estão presentes no dia a dia, mas que muitas vezes não recebem a devida atenção por serem considerados de menor importância ou por não fazerem parte do cronograma de estudos sistematizados existentes no currículo oficial das instituições educacionais.

Dessa forma, espera-se que a escola e o seu processo educativo, para além das informações escolares, propiciem oportunidades para ouvir as vozes que vêm de casa, das ruas, dos povoados. Nessa ótica, que a escola se abra para abarcar as dimensões experienciais, afetivas e locais transformando-se, nas palavras de Libâneo (2003, p.24), em um espaço de “síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa. É claro que a síntese disso é uma cultura crítica”.

O projeto será desenvolvido com os alunos do 9º ano, dividindo-os em equipes, em número suficiente para a divisão das tarefas para as quais forem incumbidos e que

seguirão procedimentos combinados previamente com os professores que atuarão como mediadores do processo de encaminhamento do estudo. Para Bittencourt (2004, p.273), “organizar saídas dos alunos da escola é, normalmente, algo bem-aceito e visto sempre de maneira positiva, quer pela motivação que provoca nos alunos, quer pelas oportunidades pedagógicas que pode oferecer”. Mas, ao mesmo tempo, alerta para o cuidado de encaminhar esse tipo de procedimento para que não seja encarado simplesmente como uma excursão, um passeio, mas que seja visto como um momento “específico de aprendizagem mais dinâmica e significativa”.

Aqui surge a possibilidade de realização de um trabalho interdisciplinar, buscando-se uma parceria com professores de outras disciplinas como Geografia, Artes e outras que se disponibilizarem a fazer parte do desenvolvimento da pesquisa e que aceitem somar esforços na busca do conhecimento e preservação do que resta da mata dos cocais, que, para a localidade, poderia vir a se constituir em uma reserva, em outras palavras, um patrimônio natural. “A possibilidade de concretizar estudos interdisciplinares por intermédio do meio é indiscutível. Embora História e Geografia sejam consideradas as disciplinas privilegiadas para a realização de atividades como essa, [...]”. (BITTENCOURT, 2004, p. 274)

O próprio conceito de patrimônio<sup>13</sup> foi ampliado a partir da atual legislação, entendendo que a preservação passaria a abranger os bens culturais históricos, ecológicos, artísticos e científicos. “O conceito mais abrangente de patrimônio cultural abre perspectivas de adoção de políticas de preservação patrimonial. O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural” (BITTENCOURT, 2004, p.278).

### **Finalidades do trabalho com meio ambiente**

Destina-se a promover um melhor conhecimento do meio ambiente natural da região, no caso específico, a situação da mata dos cocais e o impacto da ação humana sobre esse ecossistema tão importante para a história das populações do meio rural maranhense, buscando, dessa forma, mudar as atitudes das pessoas no convívio com a

---

<sup>13</sup> Pela Constituição brasileira de 1988, no artigo 216, Seção II, constitui “patrimônio cultural brasileiro bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”.

natureza e no desenvolvimento de um senso de valorização por partes de alunos e comunidade com relação ao tipo de vegetação e no tratamento que lhe é dado.

### **Justificativa**

As vantagens do desenvolvimento de um estudo do meio são variadas, principalmente no que diz respeito aos ganhos de aprendizagem, pois “favorece a aquisição de uma série de capacidades, destacando-se a observação e o domínio de organizar e analisar registros orais e visuais. Outra conquista importante é a criação e efetivação de um trabalho em equipe, coletivo” (BITTENCOURT, 2004, p.276).

Entre as razões de aplicação dessa discussão, estão: a importância, para todos os seres vivos, da preservação da vegetação originária e do meio ambiente de forma geral; o conhecimento da ação do homem sobre seu meio circundante e o impacto do processo da derrubada das palmeiras para o plantio de pastagem para o gado; a formação de uma consciência ecológica que leve a formulação de propostas contra as agressões à natureza.

Nesse sentido, o “entendimento de que ‘todo meio é histórico’ representa, para os professores de História, noção fundamental e determinante na escolha de espaços para a realização de um estudo do meio” (BITTENCOURT, 2004, p.279).

### **Conceitos a serem assimilados pelos alunos**

Um estudo desta natureza propicia a aprendizagem de um conjunto de conceitos por parte dos alunos, para melhor entendimento do sentido de ecologia, bem como, do bom relacionamento entre os seres da natureza e a importância da preservação da mata de cocais como componente do patrimônio natural e histórico do ecossistema maranhense; a compreensão do que é habitat natural dos animais e de sua preservação, os benefícios advindos da natureza para o homem.

### **Objetivos propostos para o projeto**

Os objetivos de um estudo do meio devem “ser definidos com precisão pelos docentes e discutidos com cuidado com os alunos, por tratar-se de um trabalho de integração em todas as suas etapas – da preparação à volta à sala de aula” (BITTENCOURT, 2004, p.277).

No caso aqui proposto sugere-se:

- Valorizar a diversidade natural;
- Adotar posturas de respeito sobre o potencial e a importância que possui a mata de cocais para a comunidade rural maranhense;
- Motivar as pessoas para o trabalho de preservação da natureza e, especificamente, a mata de cocais.

### **Diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto**

Esta etapa é importante para percepção das concepções que os alunos trazem consigo e será obtida mediante questionamentos que evidenciarão as conjecturas ou hipóteses dos próprios alunos: Por que a mata dos cocais vem sofrendo tantas agressões? O que você entende por meio ambiente natural? Quais os problemas existentes no relacionamento das pessoas com a natureza? Qual a relação entre a instalação de fazendas de criação de gado e o desmatamento das matas de cocais? Quais seriam as formas de melhor proteger a mata de cocais?

Essas perguntas não devem ser encaradas como um roteiro fechado, admitindo o acréscimo de outros questionamentos que servirão para orientar as etapas da pesquisa que os alunos farão para colher dados e informações sobre a temática proposta.

### **Cronograma do estudo**

O cronograma destina-se a estipular prazos para que se atinjam os objetivos pretendidos e para indicar os locais onde serão efetuadas as visitas.

### **Pesquisa de campo – atividades e procedimentos a utilizar**

Para melhor sentir e observar a natureza que cerca os alunos serão programadas saídas ao campo; identificação de aspectos da mata de cocais e sua utilidade ao ser humano; entrevistar pessoas para obter informações e dados sobre essa espécie de palmeira e seu significado para os antigos e os novos moradores das comunidades, dando voz principalmente ao grupo de quebradeiras de coco ainda existentes; pesquisar a existência de imagens guardadas por familiares e antigos moradores do povoado que retratem aspectos relativos a natureza local; visitar lugares selecionados para melhor

sentir o quanto a natureza já foi destruída pela ocupação do homem; fazer campanhas ou atividades voltadas à proteção da mata de cocais.

Pode-se seguir ainda certos procedimentos metodológicos para um melhor direcionamento dos trabalhos de estudo do meio, que, segundo Bittencourt (2004), consistem nos seguintes passos:

1. Reconhecimento do espaço social a ser estudado, no qual são arrolados as fontes de estudo [...];
2. Estudo prévio do local por intermédio de bibliografia e outras fontes de informação;
3. Definição da problemática a ser estudada;
4. Organização do roteiro a ser seguido, com a identificação de todas as atividades, seja de coleta de material, de divisão de trabalho, de seleção de material e equipamentos a serem utilizados (máquinas fotográficas, filmadoras, etc.);
5. Preparação do caderno de campo;
6. A execução do estudo do meio propriamente dito;
7. O tratamento posterior dos dados coletados, com sistematização e avaliação das diversas atividades. (BITTENCOURT, 2004, p.282)

### **Análise comparativa e deduções**

Ao retornar do trabalho de campo, os alunos voltar-se-ão ao estudo comparativo dos dados obtidos na pesquisa e dos materiais coletados, com vistas a obter as respostas para os questionamentos levantados sobre o atual estado da mata de cocais e a mudanças que ocorreram nessa vegetação com o passar do tempo, destacando, nesse processo, a importância da preservação da mata, evitando, assim, seu desaparecimento.

### **Conclusão**

Proposta de um relatório escrito ou mesmo oral para registrar o que foi feito no trabalho de pesquisa. Tal relatório poderá servir para que se avalie a própria participação dos alunos e das equipes.

Além dessa sugestão, poderão ser montados murais, desenhos, colagens, mostrando os diversos aspectos do meio ambiente etc.

### **Avaliação**

A avaliação será processual e realizar-se-á durante todo o processo de implementação do projeto e levará em conta o trabalho participativo dos alunos e dos novos conhecimentos adquiridos por eles, contemplados no relatório.

## 4.2 Dossiê Temático

Outra forma diferenciada de estudo em sala de aula é através da confecção dos chamados dossiês temáticos. Segundo Bittencourt (2004, p.343): “a elaboração de dossiês é uma forma de selecionar documentos variados sobre um mesmo tema, a fim de fornecer aos alunos uma série de dados que possam ser confrontados ou comparados”. Alguns desses documentos são encontrados no próprio livro didático, às vezes em formato de boxes ou textos complementares, gráficos, mapas, charges, mas que deixam de ser explorados por serem considerados de menor importância ou por falta de atenção mesmo, o que acaba por desperdiçar uma ótima oportunidade dos professores contraporem visões ou mostrarem diferentes versões de um mesmo tema, o que possibilitaria demonstrar aos alunos o caráter de construção do saber histórico e a existência das versões, além de criar condições para que o docente se depare com uma série de dados que possam ser confrontados ou comparados.

Um cuidado que deve ser tomado na seleção dos documentos a serem usados na elaboração dos dossiês é no sentido de que “sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo (textos escritos em outras épocas usam termos desconhecidos na atualidade), grande extensão, considerando o tempo pedagógico das aulas (número de aulas semanais e tempo da hora-aula), e inadequação a idade dos alunos” (BITTENCOURT, 2004, p.330). A intenção é que os documentos sejam estimulantes e não apresentem obstáculos iniciais ao entendimento dos alunos.

### 4.2.1 Dossiê temático: proposta

#### **Tema selecionado:**

- O Brasil na Era Vargas: fase marcada por contradições e ambiguidades.

#### **Justificativa:**

Além de ser um tema que faz parte do rol de conteúdos do 9º ano, é instigante por apresentar um dos personagens mais controversos da história política do Brasil. A trajetória de Getúlio Vargas, que incluem suas decisões políticas, é discutida frequentemente e revisitada, persistindo a dificuldade de caracterizá-la de maneira categórica.

## Textos selecionados:

Os dossiês podem ser montados com a quantidade de textos que se adequem ao objetivo proposto, mas, para isso, têm que atender às condições reais das aulas, sobretudo às ligadas ao tempo pedagógico. Bittencourt (2004b) recomenda que os materiais devem ser dinâmicos para que se adequem ao ritmo de trabalho dos alunos. Aqui serão propostos três documentos escritos, mas como já comentado podem ser utilizados outros tipos de linguagens. Ao final de cada texto, será explicitado o objetivo a ser trabalhado com os alunos.

### Documento 1 – O que é que Getúlio tem

O que é que Getúlio tem? Como explicar que um líder falecido há mais de meio século continue exercendo forte influência no cenário político do país? Por que, afinal, sua figura é lembrada e relembrada – seja para o elogio, seja pela crítica – sendo que se discutem os grandes temas nacionais?

Em agosto de 2004, quando o suicídio de Getúlio Vargas completou 50 anos, o Brasil assistiu a uma onda de celebrações em memória ao ex-presidente. Seminários, exposições, debates, construções de memoriais, artigos em revistas especializadas [...].

Nem sempre a memória de Vargas recebeu tratamento tão nobre. Em primeiro lugar, porque se trata de um personagem bastante ambíguo – se por um lado contribuiu com inegáveis avanços para o desenvolvimento do país, por outro liderou um período autoritário e de repressão política em seu primeiro governo (1930-1945). [...] <sup>14</sup>

Esse trecho faz parte de um artigo de revista da Biblioteca Nacional e representa a discussão tão frequente em torno de Getúlio Vargas como um personagem ambíguo da história do Brasil. A partir do texto é possível levantar tal questão em sala de aula e propor a busca de outros materiais que explicitem versões diferentes sobre esse personagem tão polêmico.

### Documento 2 – Discurso do Dia 1º de maio

Operários do Brasil [...]

O trabalho é o maior fator de elevação da dignidade humana! Ninguém pode viver sem trabalhar e o operário não pode viver ganhando apenas o indispensável para não morrer de fome. O trabalho justamente remunerado eleva-o na dignidade social. Além dessas condições, é forçoso observar que, num país como o nosso, onde em

---

<sup>14</sup> Trecho extraído de FERREIRA, Marieta de Moraes. Vargas para todos os gostos. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 6 ago. 2008.

alguns casos, [...] desde que o operário seja melhor remunerado poderá, elevando o seu padrão de vida, aumenta o consumo, adquirir mais dos produtores e, portanto, melhorar as [...] condições do mercado interno.<sup>15</sup>

### **Os objetivos principais da escolha desse documento são:**

- Ter contato com os discursos proferidos por Vargas nos quais denota as conquistas concedidas aos trabalhadores e levantando aspectos que se contradiziam na prática, como o fato dele ter anulado aos poucos os canais tradicionais de expressão e mobilização dos trabalhadores, como, por exemplo, a submissão dos sindicatos no seu governo e a interferência na elaboração dos estatutos e organização desses órgãos;
- Levar os alunos a perceberem as ambiguidades do governo de Getúlio Vargas para que não assumam uma percepção simplista.

### **Documento 3 – Pai dos pobres? O Brasil da era Vargas**

Vargas nunca levantou a voz contra o comportamento vil e perigoso de alguns de seus subordinados. Na década de 1930, Ciro Freitas Vale, embaixador do Brasil na Alemanha de Hitler, demonstrava ódio explícito aos judeus. Vargas passou ao largo de seu brutal chefe de polícia, Filinto Müller, e não fez nenhum comentário quando seu ministro da Justiça, Francisco Campos, se referiu aos refugiados da Alemanha nazista que procuravam abrigo no Brasil como ‘rebotinho branco’. Encantou os americanos que vieram fazer-lhe a corte e um lobby persistente para garantir o apoio brasileiro aos esforços dos aliados, mas, com maior discrição, negociou também com o embaixador do Reich. Sempre pragmático, Vargas, num gesto de aproximação com os aliados em 1943, tirou abruptamente do governo tanto de Müller quanto o chefe de propaganda, Lourival Fontes, quando a fachada autoritária de sua ditadura começou a rachar.<sup>16</sup>

### **Os objetivos específicos do documento são:**

- Identificar o caráter ambíguo do político Getúlio Vargas no contexto da Segunda Guerra Mundial;

---

<sup>15</sup> Getúlio Vargas. Discurso aos trabalhadores [1º de maio de 1938]. In: DAHER, Maria Del Carmen Fátima González. *Discursos presidenciais de 1º de maio: trajetória de uma prática discursiva*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Linguística aplicada ao ensino de línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>16</sup> LEVINE, Robert. *Pai dos pobres? O Brasil e a era Vargas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 14.

–Analisar com os alunos o fim do Estado Novo, discutindo a contradição que havia entre a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, contra as ditaduras do Eixo, e a manutenção de um regime autoritário no país.

Os documentos escritos selecionados – trecho de um artigo de revista (documento 1), fragmento do discurso oficial de Getúlio Vargas (documento 2) e trecho de livro (documento 3) – trazem valiosas contribuições para trabalhar com uma temática bastante complexa, sendo que ainda se pode recorrer ao livro didático para aprofundamento das discussões. Mas no caso da seleção de documentos escritos há necessidade de cuidados básicos, como evitar textos longos ou com vocabulário complexo.

Além desses cuidados é importante ainda, segundo Bittencourt (2004b),

[...] desenvolver os passos das atividades de leitura, de maneira que sejam relacionados debates orais (socialização do conhecimento entre os alunos) e atividades para o desenvolvimento da escrita, criando condições para o aluno aprender a fazer resumos, sínteses, reelaborar textos ou simples frases que conduzam à utilização dos conceitos (forma adequada de verificar se um conceito foi apreendido). (BITTENCOURT, 2004b, p.348)

#### **4.3 Sugerindo procedimentos pedagógicos com linguagens alternativas**

Aqui, é sugerido o trabalho com algumas linguagens que vêm sendo utilizadas para o ensino de História em sala de aula, como forma de dinamizar e despertar o interesse tanto nos alunos quanto nos professores no manuseio de novos aportes que possibilitem uma maior interação na forma de se trabalhar a disciplina.

As sugestões baseiam-se na análise das entrevistas que foram realizadas com professores e alunos das unidades escolares selecionadas no meio rural do município de Gonçalves Dias – MA, e parte dos anseios detectados em suas falas, a partir da realidade que vivenciam no contexto de sala de aula.

De acordo com as limitações materiais das escolas estudadas e levando em conta as opiniões emitidas pelos próprios alunos e professores, é proposto a utilização de novas linguagens e aportes metodológicos variados nas aulas de História e suas contribuições para a assimilação dos conteúdos que vêm sendo trabalhados.

O que é transmitido em sala de aula vai muito além do que simples palavras, o que os alunos agregam às suas vidas são os valores e explicações que ganham um significado próprio na sua constituição enquanto cidadãos.

O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação. (BRASIL, 1998, p.38)

Há necessidade de se refletir sobre a possibilidade de realizar atividades com os alunos em sala de aula, levando-os a entender que outras formas de linguagem (como a audiovisual e a sonora), além da tradicional, podem auxiliar a questionar e a desconstruir algumas verdades estabelecidas. Esse processo pode levar os discentes a um processo de aprendizado mais interativo, prazeroso, que tenha significado, que lhe dê condições de se posicionar criticamente frente a questões e problemas que a sociedade vivencia.

A realidade encontrada é emblemática e, infelizmente, simboliza algo que se tornou comum no sistema escolar e que está presente em praticamente todo o território nacional, tanto no ambiente urbano quanto no rural: alunos e professores desmotivados e enfrentando problemas que envolvem desde a infraestrutura do local de trabalho às dificuldades pedagógicas decorrentes de uma formação profissional que não oferta aos professores as ferramentas necessárias para lidar com a realidade concreta em que irão atuar.

É conveniente ressaltar que as sugestões propostas não têm a finalidade de resolver todos os problemas e tampouco se adequar a todas as realidades, até porque foi criada a partir da vivência, da observação e do relato feito por personagens que fazem parte de um contexto específico. Sendo assim, elas devem criar novas possibilidades e motivar quem as utilizar, a fazer as adaptações necessárias, e é claro completar as várias lacunas que, por acaso, sejam identificadas e isso dependerá muito da criatividade e do interesse dos professores e alunos. Como apoio para a mudança de postura, o professor precisa estimular a reflexão e pode se valer de diferentes mídias e linguagens para conseguir substituir o aprendizado mecânico e a decoreba para a compreensão dos fatos.

Na etapa final do Ensino Fundamental, é importante que os alunos estudem semelhanças, diferenças, permanências e transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado. Essa prática contribui para a formação de um adolescente questionador, capaz de fazer uma leitura crítica de quem ele é e como é o mundo em que vive.

No ensino de História, em particular, tem que haver a ousadia de arriscar, de tentar novos meios, de utilizar novas metodologias e novas linguagens que, como já foi mencionado, desperte o interesse pelo que está sendo dito e pelas interconexões que os tempos históricos têm a proporcionar.

Nesse processo, surge a importância de colocar os alunos em contato com outras linguagens e instrumentos de fazer história. A seguir serão apresentados alguns procedimentos para o trabalho com a linguagem cinematográfica e musical em sala de aula.

#### 4.3.1 A utilização de recursos como cinema e música em sala de aula

A inclusão de novas abordagens e recursos para a sala de aula é uma alternativa que vem sendo adotada para motivar os alunos a se interessarem pelo ensino de forma geral. Segundo Paranhos,

Parcelas expressivas de profissionais, instigados pela necessidade de produzir novas pontes de comunicação com os alunos, passam a refletir criticamente sobre suas práticas educativas. Mais do que isso, como que tateando outros caminhos, tentam incorporar ao arsenal de recursos utilizados em classe outras linguagens para além das habituais. (PARANHOS, 1996, p.8)

Reiterando que a utilização de novas linguagens e recursos didáticos considerados mais dinâmicos dentro da sala de aula não significam fórmulas mágicas na resolução da crise do ensino escolar (sobretudo no aspecto motivação), mas podem servir como bons aliados na tentativa de mudanças de percepções e na forma de trabalhar conteúdos e temáticas presentes nos componentes curriculares. O importante é que os professores criem seus mecanismos e procedimentos e reflitam sobre seus fazeres e práticas.

#### 4.3.1.1 Cinema e História na sala de aula

A força e a abrangência da linguagem imagética, seja de que natureza for, é uma das principais características da atualidade. Há até mesmo quem diga que

Hoje o grande público tem mais acesso à história pelas telas de cinema e de televisão do que por meio da leitura de textos, sejam eles de literatura, jornalísticos ou didáticos [...]. Sendo assim, a produção cinematográfica deve ser tratada como fonte para a investigação histórica, do mesmo modo que são considerados documentos a literatura, a pintura, a arquitetura e os monumentos. (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 54-55)

Mas é importante lembrar que o cinema como qualquer outro material que se utiliza como fonte ou como recurso didático demanda que se tenha em mente certas concepções, como, por exemplo, de que embora o filme seja uma fonte de grande amplitude não passa de uma representação da realidade. Mesmo que aborde fatos reais, nunca abolirá sua condição de representação, ainda que seus realizadores possuam a pretensão de reproduzir a realidade ou verdade histórica.

Para que o filme assuma um papel crítico é necessário que se fuja de algumas armadilhas e mitos que acabaram relegando esse recurso a uma prática simplesmente lúdica proposta, na maioria das vezes, com o intuito de cobrir aulas de um professor que faltou, ou com a intenção de ilustrar ou explicar um determinado fato ou acontecimento histórico sem uma análise prévia por parte do professor quando, por exemplo, poderia utilizar-se de algumas cenas necessárias se tivesse passado previamente por análise.

De preferência, os filmes devem enriquecer o fazer pedagógico e não ser considerados substitutos dos recursos que são utilizados em sala de aula, como é o caso do livro didático e/ou os materiais impressos, seja um jornal ou uma revista. Por isso, cabe ao professor escolher, selecionar, da melhor forma possível, o material que usará nas suas aulas.

O objetivo do uso deste recurso é indicar alguns passos para melhorar a prática dos docentes. Com isso, é importante deixar claro que o professor não precisa ser um especialista na compreensão dos mecanismos da linguagem cinematográfica, mas ter algumas noções básicas é suficiente para enriquecer sua metodologia. Para Almeida (2001, p.29): “[...] é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do conteúdo representado pelo filme”.

Como contribuições para o trabalho dos professores em sala de aula são recomendados algumas etapas<sup>17</sup> ou momentos no manejo com os filmes:

**a. Momento da preparação:** será dividido em etapas para melhor entendimento:

**1ª Etapa:** levantamento e escolha do filme, a partir do conteúdo da unidade e da faixa etária da turma.

Deve-se ter sempre em mente que o filme selecionado deve ter relação com o que está sendo discutido em sala de aula, não devendo ser descontextualizado, além desse aspecto existe a preocupação com a qualidade do material e sua faixa indicativa de acordo com a faixa etária a ser trabalhada.

**2ª Etapa:** assistir ao filme antes de exibi-lo.

Uma vez selecionado o filme é de primordial importância que o mesmo seja analisado, pelo menos mais de uma vez de modo a ter certeza que o mesmo se encaixa aos objetivos pretendidos. Geralmente, a escolha pelo professor se dá por indicação ou porque possui informações acerca da obra. Nesse momento, o professor deve prestar atenção aos elementos das cenas, atentando para detalhes e diálogos importantes. De preferência tudo deve ser anotado. Em seguida, fazer uma pesquisa sobre o diretor e o contexto em que o filme foi produzido.

**3ª Etapa:** organização e redação do plano da atividade.

Toda atividade requer planejamento, que deve conter os objetivos, os temas para discussão, os critérios metodológicos e avaliativos. Esta etapa é um dos principais diferenciais para tornar a utilização dessa linguagem como um recurso intencional e consequente. É nesse momento que o professor deve decidir se exhibe o filme na íntegra ou apenas parte dele. O tempo limitado das aulas, principalmente no caso de História que tem uma carga horária pequena, requer que o tempo seja aproveitado ao máximo possível, não havendo opção para se tomar decisões apenas no momento em que a atividade estiver sendo desenvolvida. Daí a importância do planejamento.

---

<sup>17</sup> As orientações aqui sugeridas não são únicas ou fechadas e o professor poderá adaptá-las de acordo com a realidade de suas turmas e da instituição em que trabalha.

**b. Momento da execução:**

**4ª Etapa:** apresentação do plano da atividade.

Uma vez cumpridos os cuidados com a escolha do filme a ser utilizado, chega a hora do envolvimento dos alunos. Antes da exibição do filme, o professor deve expor seu planejamento aos discentes e de preferência entregar cópias do plano. É interessante que na cópia entregue à classe encontre-se de forma resumida algumas informações como: sinopse do filme, referências sobre o diretor e os pontos para discussão. Pode-se optar por utilizar outras fontes com a finalidade de ampliar o debate, nesse caso, devem ser evidenciadas as informações da mesma.

Outras recomendações nesta etapa são:

- Fazer um comentário preliminar da obra;
- Sugerir aos alunos que façam anotações, de acordo com os objetivos do plano da atividade;
- Durante a exibição, o professor não deve se ausentar da sala de aula, pois sua presença é imprescindível para a coordenação da atividade;
- Caso haja a solicitação por parte de algum aluno para que uma cena seja repetida, o professor não deve recusar, desde que isso não ocorra de forma indiscriminada.

**5ª Etapa:** análise propriamente dita.

Nessa etapa, o professor deve pedir que os alunos prestem atenção nos detalhes que o diretor fez questão de ressaltar, como câmera, enquadramento, noção de continuidade, construção do espaço, relação som/imagem, e interpretação dos atores. Para dar esse suporte ao professor e aos alunos recomenda-se o auxílio de alguns autores que tratam a temática de forma bastante sucinta, uma dica é o texto de Roberto Catelli Junior (2009), *Cinema e história na sala de aula*, que aborda esses elementos de forma rápida e objetiva, e o livro *Como usar o cinema na sala de aula* de Marcos Napolitano (2013).

Para dinamizar essa etapa, o professor pode se utilizar de indagações que ajudem na organização das ideias. As próprias perguntas contidas no plano da atividade servirão para guiar a discussão no momento da crítica do filme, podendo ser ampliadas e formuladas novas perguntas: “Um filme diz tanto quanto for questionado. São infinitas as possibilidades de leitura de cada filme” (NOVA, 1996, p.220).

#### 4.3.1.2 Aplicação de propostas para o uso de filmes

Seguem propostas para o trabalho com filmes em sala de aula: no primeiro caso um roteiro<sup>18</sup> que tem como proposição o desenvolvimento de um projeto com filmes de modo geral e que pode ser adaptado em seus questionamentos para a temática trabalhada; e, em seguida, são sugeridas algumas sequências didáticas com filmes e sua relação com conteúdos específicos pertencentes ao currículo do 9º ano do ensino fundamental.

#### **Roteiro de questões e proposta de projeto que podem ser usados com filmes**

1. Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar a sua mensagem? Justifique sua resposta.
  2. Você assimilou/aprendeu alguma coisa com este filme? O quê?
  3. Algum elemento do filme não foi compreendido?
  4. Do que você mais gostou neste filme? Por quê?
  5. Selecione uma sequência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que a sua motivação tem a ver com o tema do filme?
  6. Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?
  7. Qual o personagem que você menos gostou?
- [...]
- Projetos: os alunos podem ser solicitados a escrever um ensaio sobre qualquer das questões acima. (NAPOLITANO, 2013, p. 83-84)

As questões propostas por Napolitano (2013) constituem o que denomina de roteiro de análise. Esse tipo de estratégia é de fundamental importância para o direcionamento do olhar discente com relação a aspectos que se pretende verificar e servem para estabelecer parâmetros de análise que terão por base os objetivos da atividade.

Outra possibilidade é o desenvolvimento de sequências didáticas que associem filmes com temáticas relacionadas a conteúdos específicos. Propõe-se a seguir dois exemplos que envolvam conteúdos trabalhados no 9º ano e que, como tal, podem seguir a mesma lógica para sua adequação a outros temas e a outros anos<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Roteiro extraído da obra de: NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2013.

<sup>19</sup> Essas sequências são propostas após a aplicação das etapas indicadas anteriormente, quando o professor já terá realizado todo um trabalho de preparação para exibição do filme em sala de aula.

## Filme: *O menino de pijama listrado*<sup>20</sup>

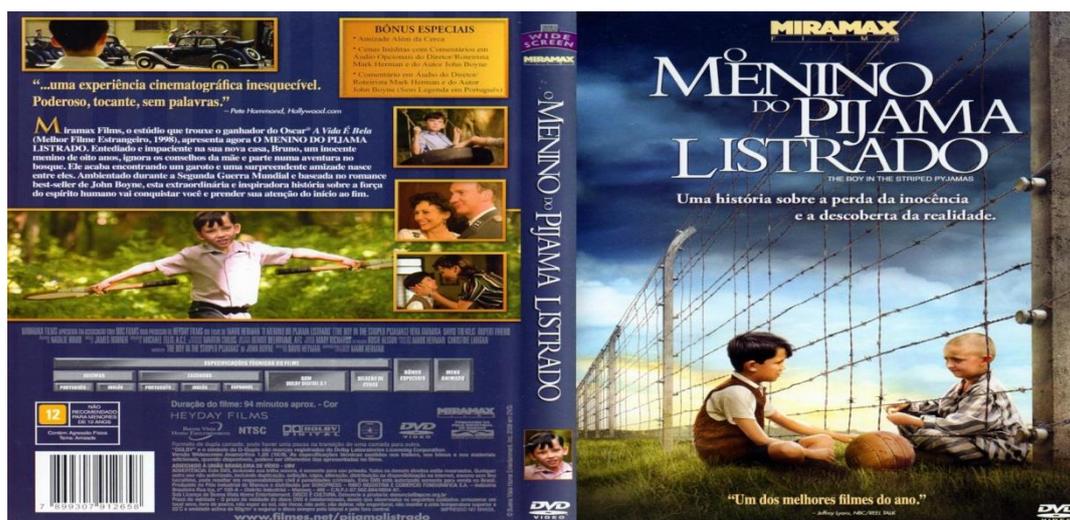


Figura 5. Capa do filme *O menino de pijama listrado*. Fonte: <https://blogdasgêmeas.files.wordpress.com/2013/10/o-menino-do-pijama-listrado.jpg>

**Sinopse oficial:** Alemanha, Segunda Guerra. O menino Bruno, de 8 anos, é filho de um oficial nazista que assume um cargo importante em um campo de concentração. Sem saber realmente o que seu pai faz, ele deixa Berlim e se muda com ele e a mãe para uma área isolada, onde não há muito o que fazer para uma criança com a idade dele.

Questões – a abordagem do filme em sala de aula:

1. O primeiro passo, antes da exibição do filme na melhor condição possível é associar a sinopse do filme ao conteúdo do livro didático da disciplina, no caso o filme se enquadra no conteúdo que fala sobre a Segunda Guerra Mundial. Após a leitura do capítulo, partir para assistir ao filme;
2. Após a sessão, o ideal é que haja espaço para os estudantes colocarem as suas opiniões, estas, por prezarem pela falta de maturidade com a linguagem audiovisual e literária, devem ser recebidas e devolvidas com o devido respeito e atenção;
3. Para complementar os primeiros momentos, seria recomendado utilizar outros materiais que abordassem o assunto. O Nazismo é um dos temas mais debatidos nos últimos anos, principalmente pelo ressentimento da Alemanha diante das atrocidades cometidas na época da Segunda Guerra;
4. Reflita com os estudantes os temas abordados no filme: o Nazismo;

<sup>20</sup> Ficha técnica: Direção – Mark Herman; Roteiro – Mark Herman; Produção – David Heyman; Estúdio – BBC Films/Miramax Films/ Heyday Films. Gênero – drama; Duração – 94 min; Lançamento – 2008; País – EUA, Inglaterra.

5. Procure relacionar o filme com manifestações de intolerância e questões de desrespeito aos direitos humanos ainda existentes nos dias atuais, fazendo com isso uma ligação entre passado e presente;
6. Proponha ainda a elaboração de apresentações, painéis, confecção de textos que discutam a questão da intolerância e propostas de combate às formas de discriminação.

Filme: *O que é isso, companheiro?*<sup>21</sup>



Figura 6 – Capa do filme *O que é isso, companheiro?*"

Fonte: <https://coversblog.files.wordpress.com/2009/07/coversblog61.jpg>

*Público-alvo:* ensino fundamental (9ºano)

*Área principal:* regime militar/guerrilha

*Cuidados:* cenas de violência

*Sinopse:* este é um filme sobre a época do regime militar. Baseado na história real do sequestro do embaixador americano Charles Elbrick, no Rio de Janeiro, em setembro de 1969, por um grupo de guerrilheiros formado em sua maior parte por estudantes simpatizantes da esquerda. O filme tem ritmo de aventura e drama e tenta mostrar os aspectos psicológicos e os conflitos interpessoais que surgem nos momentos de tensão que envolvem uma ação política dessas proporções. A esquerda brasileira, principalmente aqueles que viveram a luta armada, não gostaram do filme, sobretudo por “humanizar” a figura do torturador (interpretado por Marcos Ricca) e tornar um dos guerrilheiros (Jonas, interpretado por Matheus Nachtergaele) uma espécie de “bandido” fanático, ansioso por matar o refém ilustre. Para irritar ainda mais, a narrativa é toda

<sup>21</sup> Ficha técnica: Gênero – drama; Lançamento – 1997; País – Brasil; Duração 105 min; Direção – Bruno Barreto; Distribuidora – Miramax Films/Riofilmes; Direção – Bruno Barreto; Roteiro – Leopoldo Serran; Produção – Lucy Barreto e Luiz Carlos Barreto.

construída sob a óptica do embaixador americano, sempre compreensivo, gerando grande empatia com o público. Resultado: muitos para execrar o filme e um processo judicial contra o roteirista, movida pela família do guerrilheiro “Jonas” (na verdade, Virgílio Gomes da Silva, morto sob tortura dentro da prisão militar). Apesar disso, o filme agradou os mais jovens e menos comprometidos com a história vivida, mais dispostos a se divertirem com um filme de ação. Até porque, no fundo, é um filme tipicamente americano que, eventualmente, fala da história do Brasil.

Questões sugeridas para reflexão e que relacionam o roteiro do filme com o conteúdo encontrado no livro didático sobre o período do regime militar no Brasil<sup>22</sup>:

1. Quais as duas organizações de esquerda citadas no filme? Pesquisar um pouco mais sobre elas.
2. No filme, o grupo guerrilheiro é composto por um punhado de jovens estudantes, um operário e um velho militante comunista. Identifique cada um deles e analise seus comportamentos, valores políticos, morais e sua função na história.
3. Discuta com a classe a plausibilidade de um torturador profissional, a serviço do Estado, experimentar crises de consciência e certa culpa pelo que fez. Discuta com os alunos as implicações éticas, políticas e morais do uso da tortura contra prisioneiros (políticos e comuns) a título de defender a ordem. (NAPOLITANO, 2013, p.123,124)

#### **4.4 O uso da música como recurso nas aulas de História**

A linguagem sonora vem ganhando espaço no cenário educacional, e, dentro desse contexto, a utilização da música destaca-se por se apresentar como um recurso instigante, uma vez que tem o potencial de expressar sentimentos e abordar temáticas de modo diferenciado. Sobre esse poder de mobilização, Mattos (2001) faz a seguinte declaração:

A música pode operar no sentido de um ingrediente de motivação para a produção do conhecimento e/ou da aprendizagem. Assim, uma música pode atuar como elemento deflagrador de todo um processo de discussão sobre situações, temas, questões, momentos da História, etc, procurando através do debate possibilitar trocas de aprendizagem, trazer e aprofundar experiências vividas, potencializar a observação do mundo ao redor e o repensar de ações e preconceitos. (MATTOS, 2001, p.58)

---

<sup>22</sup> Roteiro de análise extraído do livro de: Napolitano, Marcos. *Como usar cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

Tendo em vista que a música é uma manifestação popular de todos os povos e está presente no cotidiano das pessoas, seja de jovens, adultos ou crianças, é possível destacar que ela é uma forma de manifestação das mais envolventes na transmissão de mensagens variadas, logo o uso da música na escola não é algo novo. Sua presença é garantida em livros didáticos, termos ou usos de canções que marcaram certa época, ou até mesmo através da explicação de algumas letras. Sendo assim, pode ser considerada uma linguagem universal e é encontrada na história da humanidade desde as primeiras civilizações.

Especificamente no ensino de História, a música auxilia na construção de conhecimentos e tem o poder de aproximar o discente de um meio de comunicação que está presente em sua rotina diária. Uma das vantagens do uso das músicas é fazer com que os alunos possam refletir, a partir da sua letra, a forma como é ou era pensada uma determinada realidade social, ajudando-os na construção de um pensamento crítico. Contudo, é claro que não basta simplesmente apresentar as letras das músicas aos alunos, o objetivo de seu uso é fazer com que eles se interessem mais pelo ensino de História de forma prazerosa e dinâmica.

Na interpretação de Napolitano (2002), a música serve para pensar e interpretar dilemas do cotidiano, servindo ainda como veículo de utopias sociais e, quando se trata de música popular, ocupa lugar nas mediações, fusões, encontro de diversas etnias, classes e regiões que formam um mosaico cultural.

Para Kátia Abud:

As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos. Permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica, que vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em relação a determinada situação. (ABUD, 2005, p.316)

Deve-se considerar o trabalho com música como constituinte da construção do conhecimento e de conceitos, levando o aluno a pensar, interpretar, determinado acontecimento histórico, entendendo-o como parte de um processo de ensino-aprendizagem, não como mera forma de entretenimento ou passa tempo.

Se o trabalho com música no ensino de História possibilita um maior envolvimento, prazer e descontração do aluno nas aulas, não se pode perder de vista o objetivo central que é o de levá-lo a refletir e discutir temas históricos. Portanto, a música escolhida deve contribuir efetivamente para o debate em torno do tema estudado.

#### 4.4.1 Atividades envolvendo letras de música

Na primeira sugestão será trabalhada a música *Asa Branca* (Luiz Gonzaga) a qual possibilitará uma reflexão sobre vários aspectos da região Nordeste, além de abrir espaço para uma atividade multidisciplinar que poderá envolver geografia, português, arte etc.

*Música:* Asa Branca

*Compositores:* Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

*Intérprete:* Luiz Gonzaga

Quando olhei a terra ardendo

Igual fogueira de São João

Eu perguntei a Deus do Céu

Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornalha

Nem um pé de plantação

Por falta d'água perdi meu gado

Morreu de sede meu alazão

Até mesmo Asa Branca

Bateu asas do sertão

Então eu disse adeus Rosinha

Guarda contigo meu coração  
Hoje longe, muitas léguas  
Numa triste solidão,  
Espero a chuva cair de novo  
Para eu voltar pro meu sertão  
Quando o verde dos teus olhos  
Se espalhar na plantação  
Eu te asseguro, não chore não viu,  
Eu voltarei, meu coração.

- **Objetivos**

- Oportunizar aos alunos realizar indagações sobre a Região Nordeste a partir das questões levantadas na letra da música;
- Trabalhar concretamente a relação homem/natureza, pois as condições naturais colocadas pela região serão significativamente manipuladas pelo homem em suas relações sociais;
- Refletir sobre os problemas sociais no Nordeste, se existem exclusivamente por conta da seca;
- Utilizar a música como instrumento de aprendizagem, levando o aluno a refletir sobre seu contexto social a partir da letra da canção;

- **Atividades e estratégias**

#### ATIVIDADE 1

- Iniciar a aula apresentando a música aos alunos, solicitar que ouçam atentamente;
- Cantar, recitar a letra; se necessário, pedir que os alunos grifem as palavras desconhecidas e procurem seu significado no dicionário;

- Levantar uma discussão onde os alunos possam refletir sobre a letra da música, quais as possíveis causas da seca, suas consequências, os problemas sociais no Nordeste, etc.
- Após o levantamento de questões sobre tais assuntos, o professor deve lançar o seguinte questionamento: “A seca é a verdadeira responsável pelo estado de pobreza e subdesenvolvimento em que vive a população do Nordeste?”
- Propor aos alunos que façam uma pesquisa para estabelecer quais são os principais problemas vividos pelos sertanejos, envolvendo os aspectos sociais, econômicos e políticos.

## ATIVIDADE 2

Questionamentos: responda as questões abaixo com suas palavras, de acordo com a música *Asa Branca* e com as discussões feitas em sala.

- a. Como é o ambiente físico descrito pelo autor?
- b. Quais as razões que levaram o autor a abandonar este ambiente?
- c. Qual o sentimento que o autor expressa ao falar de sua terra?
- d. Você acha que as pessoas que abandonam esse ambiente para viver em centros urbanos encontram dificuldades? Quais?
- e. Use sua criatividade e faça um desenho que represente o cenário descrito por Luiz Gonzaga na música *Água Branca*.

Enfim, analisar músicas, além de ser um trabalho interessante e exigir pesquisa por parte do professor que precisa ter certo domínio do conteúdo, é um trabalho prazeroso que envolve não só o aluno, mas também o professor e a participação do aluno. A música é uma importante ferramenta na busca por uma aula de história diferenciada, atrativa e envolvente. Considerando que está presente na vida humana e embala todas as gerações, desenvolvendo-se e evoluindo juntamente com ela.

No decorrer deste capítulo foram trabalhadas algumas sugestões didático-metodológicas para o ensino de História, com intuito de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina. Esta não é uma tarefa fácil e não deve se constituir enquanto receita, o que se está propondo aqui possui limitações, está sujeito a críticas, porém é o esforço de alguém da área que pensa ser útil aos professores que atuam no ensino das escolas municipais de Gonçalves Dias - MA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa se reestruturar para se adequar às exigências advindas do contexto social. Vive-se um momento de crise, e a falta de perspectivas também atinge professores e alunos dos mais diferentes contextos e, neste particular, destaca-se o das escolas rurais. Há necessidade de uma escola que propicie momentos de aprendizagem, sem se desvincular da realidade do aluno. Uma escola que possibilite uma convivência mais solidária, mais partilhada, que contribua mais para a valorização dos sujeitos que nela se inserem, inclusive os do meio rural, sem ter que, necessariamente, sair do seu espaço.

O processo de ensino-aprendizagem da educação brasileira vem passando por inúmeras transformações ao longo das últimas décadas do século XX e chegando ao limiar deste novo século, visando principalmente oportunizar um ensino de qualidade, principalmente relacionada à educação básica. Seguindo essa tendência, tem se observado um repensar do ensino de História, o qual vem passando por algumas críticas relacionadas às propostas curriculares, às metodologias de ensino, aos livros didáticos, entre outros aspectos.

Neste estudo deparou-se com vários entraves relacionados ao ensino de História no meio rural de Gonçalves Dias. Entraves que não são novos e que vêm se arrastando desde que se pensaram as primeiras propostas educacionais para esse contexto. Na atualidade, o que se percebe na educação e no ensino do meio rural reflete a crise atual do sistema educacional brasileiro: falta de recursos ou mal investimento dos mesmos, falta de valorização dos profissionais da educação, predomínio de concepções tradicionalistas no ensino, desmotivação por parte tanto dos professores quanto de alunos, etc.

Nesse sentido, todos podem fazer parte de uma mudança na forma de ver e de tratar a História. Desse modo, Cabrine (1994) destaca o papel dos professores nessa empreitada na realização de uma ação consciente de sua profissão e da imagem que fazem de si próprios, e aconselha:

[...] é preciso que você se pense e se apresente aos seus alunos como alguém que não sabe tudo e que não tem respostas para tudo o que se refere à história. Mas deve também mostrar que é alguém que sabe o que é mais importante para um professor: levar seus alunos a aprender a estudar e, para um professor de história, levar seus alunos a fazer uma reflexão de natureza histórica. Você deve ser alguém que não tem

medo de se expor e de errar, alguém que acredita que o conhecimento não é algo pronto que se fornece (ou se vende) aos alunos. (CABRINI, 1994, p.16).

Apesar das colocações de Cabrini (1994), ainda se encontra muito presente nas escolas concepções que em nada estimulam o questionamento e a reflexão por parte dos alunos, pois esses continuam a ser vistos na maioria das vezes como receptores passivos, sem contar o fato de não serem levados em conta aspectos que dizem respeito à sua realidade em contraste com o que é veiculado nas salas de aula. Essa postura acaba levando a um verdadeiro divórcio entre conteúdos escolares e experiências vividas.

A correlação entre os fatos presentes e passados ajuda na compreensão de que a história é um processo. E torna-se de extrema importância que os alunos entendam as transformações que ocorrem no decorrer do tempo, sendo uma forma de aproximar os conteúdos da vida do estudante, o que era muito mais difícil de fazer quando os temas eram encarados apenas por uma perspectiva cronológica e linear.

Conhecer história não pode se resumir simplesmente em passar por uma disciplina escolar obrigatória, onde a interação e a descoberta inexistem, pois, se assim fosse, este estudo se esvaziaria de significado. O verdadeiro conhecimento só passa a ser produzido através da ação e da coordenação das ações, em um jogo contínuo de assimilações e acomodações. Além desse procedimento, Cabrini (1994) ainda faz a seguinte recomendação:

É também preciso que iniciemos o aluno no fato de que o conhecimento histórico é algo construído a partir de um procedimento metodológico; em outras palavras que a história é uma construção. Isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da história como verdade absoluta. (CABRINI, 1994, p.29)

A partir do momento em que o aluno passa a se ver como um agente histórico tornar-se-á capaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula.

Em relação às proposições apontadas por Cabrini (1994) é interessante enfatizar que no contexto em que se realizou a nossa pesquisa através da aplicação de questionários e realização de entrevistas, ficou explícito alguns problemas ligados ao ensino da História no meio rural. Diante dos dados coletados, constatou-se a fragilidade de alguns professores no desempenho de sua ação docente e, por outro lado, dos alunos,

consequência, provavelmente, desse fator e de outros ligados à própria condição social e econômica.

Refletindo sobre como vem se desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem, envolvendo professores e alunos do meio rural, principalmente de Gonçalves Dias, sugere-se algumas propostas didático-metodológicas respaldadas em autores renomados, buscando contribuir com a melhoria desse processo.

Deve-se diversificar as metodologias, tentar realizar aulas diferenciadas e utilizar tecnologias nas salas de aula de escolas rurais. O uso desses recursos pode ser importante no processo ensino-aprendizagem, mas não se pode abrir mão de recursos como a leitura e a interpretação. Pois, como coloca 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 considerações feitas até aqui não visam esgotar a temática que diz respeito ao ensino de história, até porque isso seria praticamente impossível diante da complexidade e constantes modificações do campo, mas se espera que sejam encaradas como uma contribuição para a área e um incentivo para sua continuidade por aqueles que se interessam pela temática.

O ensino de História pode contribuir para a formação do indivíduo que vive na cidade e no meio rural, 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.

Ouvir os professores e os alunos, conhecer seus saberes e fazeres no cotidiano da sala de aula, refletindo sobre o papel do ensino de História pode ser um caminho para a construção de um ensino mais significativo, que leva em conta a diversidade cultural, as especificidades dos povos do meio rural e, assim, possibilitar transformações na complexa realidade que caracteriza esse contexto.

## REFERÊNCIAS

ABRAÃO, José Carlos. **O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural**. Mato Grosso do Sul, 1989.

ABRANTES, Elizabeth Sousa; SANTOS, Sandra Regina dos. **Sugestões didático-metodológicas para o ensino de História**. São Luís: EDUEMA, 2012.

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 28-41.

\_\_\_\_\_. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set/dez. 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2013.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ALMEIDA, Milton. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagne (Org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1983. p. 46-81.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nova LDB.** Lei nº 9394/96.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.712, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, 2007

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 5692/71. <http://www.pedagogiaemfoco.br>. Acesso em 10/10/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAPELLO, C. “Para além do espelho d’água – Língua e leitura na escola”. In: COELHO, Lígia Martha (Org.). **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental – de concepções e de suas práticas.** Petrópolis: Vozes, 2009.

CASASSUS, Jean. **A escola e a desigualdade.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, Claudio de Moura. Ônibus é educação? **Revista Veja**, Ano 41, n.46, nov. de 2008. p. 22.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da história: ferramentas para sala de aula no ensino médio.** São Paulo: Scipione, 2009.

COMPAGNON, Antonie. **O Demônio da teoria. Literatura e senso comum.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, n. 24, p.40-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

DEMO, Pedro. **Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. São Paulo: Editora Papirus, 2000.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1993.

DURHAM, Eunice. **Fábrica de maus professores**. Revista Veja, Ano 41, n. 47, nov. de 2008. p. 19-23

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EGAMI, Cintia Yumiko et al. **Panorama das políticas públicas do transporte escolar rural**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/14590590-Panorama-das-politicas-publicas-do-transporte-escolar-rural.html>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FLUSSER, Vilém. **Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/322643-Estudo-sobre-a-educacao-para-a-populacao-rural-no-brasil.html>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. **A educação do homem do campo (1920-1940)**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Paulo César da Costa. Imagens da cidade e cidades imaginadas: confusões, perigos e desafios. In: OLIVEIRA, Marcio Piñon et al. (Orgs). **O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas (II)**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, Anpege 2008.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em 15 de set. de 2016.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.42-53.

JULIA, Dominique. Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editores Associados, n.1, jan./jun. de 2001. p. 9-43.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2006.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

LIBÂNIO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOVATO, Deonice Maria Castanha. **A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais**. Disponível em: [http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOVATO%20760 .pdf](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOVATO%20760.pdf). Acesso em: 30 dez. 2015.

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**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Namó de (Org.). **Educação na América Latina: teoria e realidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em aberto**, Brasília, v.9, n.1, p.27-33, set. 1982.

MANZINE, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUESINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. & OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**, Londrina: Eduel, 2003.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao médio**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

MATTOS, Maria Izilda Santos. História e Música: reflexões, pesquisa e ensino. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**. Ano I, n.3, p.58-62, jul. 2001.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: editora Ucitec, 1997.

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

MEINERZ, Carla Beatriz. **História viva: a história que cada aluno constrói**. Porto Alegre – RS: Mediação, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINE, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de História**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. **Olho da História**, Salvador, v.2, n.3, p.220, nov. 1996.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Editora Educa, 2002.

PARANHOS, Adalberto. Saber e prazer: a música como recurso didático-pedagógico. In FRANCO, Alécia Pádua (org.). **Álbum musical para o ensino de história e geografia no 1º grau**. Uberlândia. Escola de Educação Básica/ Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

PERDIGÃO, Marilete Geralda da Silva. **Concepções de professoras sobre o processo de ensino-aprendizagem**. São Luís: EDUFMA, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Art Med Editora, 2002.

PINSKY, Jaime. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ªed. São Paulo: Contexto, 2010.

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME (2015-2024)**. Gonçalves Dias – MA, 2014. Versão Preliminar.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Editora Raspel, 2002.

RAMA, Germán. Transición y la aspiración de la juventud. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Namó de (Org.). **Educação na América Latina: teoria e realidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 61-79.

RIBEIRO, Maria Luzia Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autêntica Associados, 2000.

RIBEIRO, Claudett de Jesus. **História de uma escola para o povo: projeto João-de-Barro – Maranhão – 1967/74**. São Luís, UFMA/ Secretaria de Educação – MA, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.69, p.165-176, dez. 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. Campinas, São Paulo: AVERCAMP, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Celeida Maria Costa de Sousa. **Políticas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá – MS (1984-1996)**. 2000. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SILVA, Jackson Ronie Sá da. **Caderno de práticas curriculares**. São Luís: UEMA, 2010.

SOUZA, Marilza Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

STAMATTO, Maria Inês. A fotografia em pesquisas históricas. In: ANDRADE, João Maria Valença; STAMATTO, Maria Inês. (Orgs.). **História ensinada e a escrita da história**. Natal – RN: EDUFRN, 2009.

TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

ZUBIETA, Leonor; SANDOVAL, Rodrigo Parra. La investigación educativa em Colombia: nuevos rumbos. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Namó de (Org.). **Educação na América Latina: teoria e realidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 173-183.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os professores de História do meio rural de Gonçalves Dias – MA

UNIVERSIADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

1. Qual o seu nome e idade?
2. Qual sua formação?
3. Em sua época de graduação foram feitas discussões voltadas para o ensino no meio rural?
4. Que estratégias metodológicas você adota em sua prática de sala de aula para dinamizar o aprendizado de seus alunos?
5. Quais recursos didáticos (livros, jornais impressos, noticiários de TV, filmes, mapas, etc.) você mais utiliza em sala de aula? Qual a finalidade ao utilizar esses materiais?
6. Você faz alguma relação entre os conteúdos trabalhados na disciplina História e a realidade de seus alunos? Comente.
7. Do seu ponto de vista, qual o papel do aluno na produção do conhecimento histórico?
8. Você percebe alguma diferença entre o ensino no meio rural e o que é ofertado na sede de seu município?

## APÊNDICE B – Entrevista com o professor Júlio César Lima da Silva (35 anos)

Abril de 2015

Formação: Licenciado em História, especialista em História do Brasil. Professor da rede municipal de Gonçalves Dias – MA.

**Em sua época de graduação foram feitas discussões voltadas para o ensino no meio rural?** A graduação deixa muito a desejar nesse ponto. O próprio Governo Federal deveria ter um olhar mais apurado e deveriam existir políticas públicas específicas, programas federais específicos para tentar mudar a realidade no interior. A educação no meio rural aqui no Brasil passa por um momento de crise muito grande, porque o descaso com a educação, tanto no aspecto estrutural como nos próprios métodos pedagógicos e no acompanhamento e formação continuada. E tudo isso deixa muito a desejar para mim. Então eu acho que se não houver uma política pública específica para esse público, o Brasil em algumas décadas passará por um retrocesso muito grande e vai deixar de avançar com isso na educação no meio rural, que eu acho que ainda é muito esquecida.

A disciplina História é muito importante para o currículo escolar, e não fazer uma interpretação correta dos conteúdos, e não fazer uma escolha adequada é um obstáculo. Então nesse sentido, o curso específico na área de História e a atuação nessa área com profissionais formados é um avanço muito grande para o ensino e para um maior aproveitamento da disciplina.

**Você adota alguma estratégia diferenciada na sua atuação em sala de aula em escolas do meio rural?** Essa manobra eu utilizo desde o primeiro dia que eu pisei numa sala de aula como professor. Então trabalhar no meio rural exige isso de quase todos os professores, fazer essas manobras, porque a forma como eu aprendi, ter que trabalhar em sala de aula, a docência, tudo isso foi de certa forma desconstruído quando eu cheguei no meio rural de Gonçalves Dias. Então me reinventar, reaprender métodos e formas de trabalhar os conteúdos com esses alunos é o que eu tenho feito desde meu primeiro dia aqui como professor desse município. Tentar criar novos métodos e novas formas de repassar o aprendizado, tendo em vista a realidade em que eles estão inseridos que é bem diferente da que habitualmente a gente aprende.

**Que estratégias metodológicas você adota em sua prática de sala de aula para dinamizar o aprendizado de seus alunos?** Eu ainda identifico o método tradicional nas escolas que eu já trabalhei e trabalho no meio rural, como o uso de questionários descontextualizados, onde os professores não procuram explorar o texto, não estimulam os alunos a fazerem produções, interpretação de texto, nem nada. Passam simplesmente um questionário resumido, aonde ali eles vão tirar perguntas e respostas, vão decorar aquelas perguntas e aquelas respostas e em uma prova tradicional de perguntas e respostas eles vão colocar aquilo que eles decoraram, sem se preocupar em despertar a consciência crítica do aluno, que eu acho que deveria ser o objetivo maior da disciplina História, fazer com que aquele aluno se sinta não apenas como um receptor, mas também como um sujeito da história, que venha a questionar também.

**Quais recursos didáticos (livros, jornais impressos, noticiários de TV, filmes, mapas, etc.) você mais utiliza em sala de aula? Qual a finalidade ao utilizar esses materiais?** Na minha escola, os recursos disponibilizados são muito limitados. Então eu tenho basicamente uma TV, um aparelho DVD e nem livros didáticos suficientes para os alunos eu tenho. Às vezes eu tenho que dividir a sala em equipes para poder utilizar o livro didático, até porque nunca vem em quantidade suficiente para os alunos da escola, então é um obstáculo muito grande esse que a gente enfrenta nas escolas do meio rural, a falta de recursos para se trabalhar, muito limitado, muito limitado mesmo. Mas apesar das limitações eu utilizo vídeos, cinema, mapas, na medida do possível quando tenho acesso eu tento levar para sala de aula.

**Você faz alguma relação entre os conteúdos trabalhados na disciplina História e a realidade de seus alunos? Comente.** Pretendo mostrar a eles uma forma diferente de se trabalhar com a disciplina de História, saindo daquele método tradicional que eles têm de estar olhando o livro e tirando um parágrafo, tirando uma resposta resumida, e tentar em vez disso contextualizar, tentar de fato mostrar para eles como aquele processo aconteceu e tentar promover um diálogo maior, um debater maior a respeito do tema estudado.

**Do seu ponto de vista, qual o papel do aluno na produção do conhecimento histórico?** Essa tem sido uma das teclas que eu tenho batido bastante, que é mudar essa realidade e tentar despertar nos alunos essa consciência de que eles fazem parte de um

processo que não deriva de um conhecimento pronto, acabado e que eles vão só ter que decorar os conteúdos que são passados. Eu tento despertar neles uma consciência crítica, abordando temas políticos, sociais, da atualidade, relacionando com fatos e acontecimentos políticos e sociais do passado. Fazer essa contextualização com eles tem sido uma preocupação muito grande que eu tenho tido em sala de aula.

**Você percebe alguma diferença entre o ensino no meio rural e o que é ofertado na sede de seu município?** Em primeiro lugar eu percebo uma grande diferença principalmente por parte da gestão pública municipal, com um certo descaso que as prefeituras tem com as escolas da zona rural. Em segundo lugar é uma questão até mesmo cultural se a gente for olhar de perto porque essas pessoas não têm uma visão do mundo apurada e elas culturalmente não despertam uma necessidade de se engajarem nos estudos, de crescer, de progredir. E eu vejo nessa questão entre o interior e o meio urbano tem essa diferença, os próprios meios de comunicação, como a internet que é praticamente disponível em quase todos os lugares na zona urbana, acaba não chegando na região rural. E uma série de outros fatores que mantem esses núcleos de forma isolada do mundo. Então esses são obstáculos muito grandes que eu percebo. A falta de interesse dos alunos, a falta de engajamento dos pais, da administração pública para formar uma corrente. Na minha opinião, esses elos são ligados.

### **Entrevista com a Professora Joseilma Lima da Silva (40 anos)**

**Abril de 2015**

**Formação:** Teologia. Professora da rede municipal no meio rural de Gonçalves Dias – MA.

**Sua formação deu algum suporte para prática de sala de aula e para o ensino de História no meio rural?** Sim. Mesmo antes de minha formação eu já havia trabalhado com a disciplina História. Então, independente de minha formação ser outra, eu sempre procurei estudar, pegar o livro, pesquisar. Então, é uma disciplina diferente? É. Mas, por na zona rural não ter professores suficientes em suas áreas específicas, a administração fica colocando a gente, mesmo com formação diferente.

**Você encontra dificuldade em lecionar a disciplina História?** Sim, mas eu me esforço ao máximo para dar conta do meu serviço, independente de minha formação.

**Você adota alguma estratégia diferenciada na sua atuação em sala de aula em escolas do meio rural?** Eu tento de todas as maneiras mostrar o mundo lá fora. Dar exemplos de pessoas que saíram daqui da zona rural e que conseguiram uma formação, bons serviços, mostrar para eles que alunos que já saíram daqui e que já estão formados, como tem gente que é advogado, têm bons professores, pessoas bem empregadas. A gente quando trabalha no meio rural tenta explorar as formas possíveis de levantar a autoestima dos alunos, levando em conta algumas limitações, mas aí eu tento mostrar na conversa com eles o lado bom de se estudar, apesar de se estar no meio rural. Tem as dificuldades e limitações, mas que eles podem chegar lá. Tento fazer isso na base da conversa, do debate deles comigo no dia a dia.

**Quais recursos didáticos (livros, jornais impressos, noticiários de TV, filmes, mapas, etc.) você mais utiliza em sala de aula? Qual a finalidade ao utilizar esses materiais?** Dou prioridade ao livro didático mesmo, às vezes filme e mapas. Mas o que mais utilizo mesmo são os livros, apesar de termos TV para vê filmes.

**Durante a utilização desses recursos, você percebeu que atingiu seus objetivos?** Nem sempre percebo que atingi meus objetivos. É a questão que falei, que eu sinto que no meio rural há o desinteresse maior dos alunos. Queria que eles realmente lessem, procurassem entender, porque está aí várias perguntas para que eles colocassem o que estão entendendo realmente daquilo, que eles se expressassem. Eu sinto dificuldade na hora deles apresentarem trabalhos e eu queria alcançar isso e às vezes não consigo. Eu vejo que eles não apresentam bem os trabalhos, não interpretam bem as aulas, os textos.

**Que procedimentos metodológicos você vem utilizando em sala de aula para tentar tornar o ensino mais eficiente?** Na sala de aula eu sempre procuro fazer resolução intensiva das atividades, exercícios, estudos dirigidos, passar conteúdos no quadro para desenvolver a escrita, trabalhos individuais e em grupo, leitura e interpretação de imagens.

**Você faz alguma relação entre os conteúdos trabalhados na disciplina História e a realidade de seus alunos? Comente.** Eu procuro relacionar o ensino que a gente tá

vendo lá com a realidade dos alunos. Porque a História fica relacionando o passado com o que acontece hoje. Mas tenho dificuldade de fazer isso por vivermos no meio rural.

**Do seu ponto de vista, qual o papel do aluno na produção do conhecimento histórico?** Eu acho que o aluno deveria ser o sujeito principal dentro da História, e como tal faz parte dela, faz parte da História.

**Você percebe alguma diferença entre o ensino no meio rural e o que é ofertado na sede de seu município?** Sim, eu acho também que existe essa diferenciação tanto das autoridades, como também da família. Eu sinto também que as famílias se interessam menos aqui no meio rural no estudo dos filhos. Não sei se por uma falta de conhecimento deles, da família, eu sinto essa falta de interesse dos alunos, e principalmente da família. Tem a questão também das próprias direções que não tem ajudado muito a gente. A gente vê que eles tem olhado mais para o lado da zona urbana e deixam em segundo plano a zona rural.

#### **Entrevista com a professora Ronijane de Sousa Brito (32 anos)**

**Julho de 2015**

**Formação:** Licenciada em História. Professora da rede municipal no meio rural de Gonçalves Dias – MA.

**Em sua época de graduação foram feitas discussões voltadas para o ensino no meio rural?** Não percebi preocupação no sentido de nos direcionar para atuar nessa realidade. Durante minha formação inicial, nem sequer foi mencionada a realidade rural. Com relação a ser professora em escola da zona rural, isso não foi nem comentado em minha formação.

**Você adota alguma estratégia diferenciada na sua atuação em sala de aula em escolas do meio rural?** Eu utilizo algumas estratégias, como por exemplo, dinâmicas. Eu acredito que dinâmica em cima do conteúdo faz com que o aluno aprenda melhor se divertindo. E aquilo se torna agradável, se torna melhor para aprender do que aquilo que está sendo chato. E se tu vê que aquele jeito não está sendo o melhor para o aluno, que não está dando certo, então tu pode adotar alguma norma tua, se tu vê que ele vai

aprender melhor. Aí então eu acho que o melhor é escolher de acordo com aquilo que o aluno se adapta melhor.

**Que procedimentos metodológicos você vem utilizando em sala de aula para tentar tornar o ensino mais eficiente?** Gosto muito de passar filmes bem antigos. Eu ponho e mando eles prestarem bem atenção e anotarem detalhes de alguma coisa. Depois eu vou fazer pergunta do que aconteceu no filme, tipo eu faço algumas perguntas lá do filme. Além disso, utilizo bastante o quadro para passar conteúdos importantes para eles e que sirva para a exposição da aula.

**Quais recursos didáticos (livros, jornais impressos, noticiários de TV, filmes, mapas, etc.) você mais utiliza em sala de aula? Qual a finalidade ao utilizar esses materiais?** Eu acho que falta recursos pra gente. Porque eles mandam o livro didático, mas a gente não vai se apegar só naquele livro. Então eu acho que se tivesse outro, um dia vê um, no outro dia vê outro, acho que isso aí melhoraria mais. O aluno até teria mais vontade de ler, porque ele diria: “esse daí todo dia eu estou com ele”. Então eu acho que ajudaria muito, mais recursos.

**Durante a utilização desses recursos, você percebeu que atingiu seus objetivos?** Meu objetivo é que os alunos vejam além daquele livro, tem mais coisas além do que está escrito, que não é para ele se pregar só no que está no livro. Então lê o livro, mas procurar mais e mais. Não se limitar só no livro, tem muito mais história fora dele. Acho que é isso que a gente quer.

**Do seu ponto de vista, qual o papel do aluno na produção do conhecimento histórico?** Eu acho que amanhã a História pode ser dos alunos, assim como já foi dos que já passaram. Então eles podem construir a História, todos podem ser construtores da História. Por que de qualquer jeito vai ficar a História de alguém, então todo mundo faz parte.

**Você faz alguma relação entre os conteúdos trabalhados na disciplina História e a realidade de seus alunos? Comente.** Não faço. A pessoa falar se aquilo ali tem a ver com a vida do aluno, se ele vivencia aquilo também né? Mas eu não faço.

**Você percebe alguma diferença entre o ensino no meio rural e o que é ofertado na sede de seu município?** Eu acho que é tudo a mesma coisa, para mim é a mesma coisa. A única coisa que vejo de diferente até aqui é a questão dos recursos. Porque é claro que

na cidade grande os recursos são maiores. Mas a questão do professor, eu não acredito porque eu trabalho no interior, eu vou fazer ruim, eu não vou me importar. Vou fazer diferente do trabalho que faz na sede? Porque eu acredito que ensinar é ensinar e aprender é aprender em todo lugar do mundo.

### **Entrevista com o professor Natanael da Silva Tavares (25 anos)**

**Maio de 2015**

**Formação:** Ensino Médio completo e curso técnico em segurança do trabalho.

**Sua formação deu algum suporte para prática de sala de aula e para o ensino de História no meio rural?** No curso que fiz de magistério vem até ensinando maneiras de dar aula. Meu objetivo é pegar o livro de História e estudar, ler bastante e procurar entender para passar para o aluno na sala.

**Você encontra dificuldade em lecionar a disciplina História?** Sinto. Mas como eu estou ensinando História no lugar da professora Ronijane, busco dar o meu melhor para o aluno para que ele possa ter mais conhecimento e rendimento.

**Você adota alguma estratégia diferenciada na sua atuação em sala de aula em escolas do meio rural?** A forma que eu procuro é explicar a aula, procurar opiniões, sugestões do que eles aprendem e do que eu estou passando pra ele ver se realmente estão aprendendo. E procuro também passar atividades para que possam fazer em sala de aula e assim por diante.

**Quais recursos didáticos (livros, jornais impressos, noticiários de TV, filmes, mapas, etc.) você mais utiliza em sala de aula? Qual a finalidade ao utilizar esses materiais?** Eu utilizo mais o livro. A escola me auxilia mais para que faça com que os alunos leiam o livro e explique sobre aquele determinado assunto. Mas seria bom para os alunos poder passar um filme para eles fazerem um relatório, para eles fazerem um resumo sobre o que aquele filme quer passar para eles.

**Durante a utilização desses recursos, você percebeu que atingiu seus objetivos?** Eu acho que sim, porque eles observam desde a História passada até os dias de hoje. Como

eu falei da tecnologia, que naquele tempo tinha máquina de escrever, hoje em diante já é mensagem e outros meios de comunicação, e História é tudo isso.

**Que procedimentos metodológicos você vem utilizando em sala de aula para tentar tornar o ensino mais eficiente?** Em minhas aulas uso com frequência a escrita no quadro e procurando explicar sobre ela, falar sobre as origens, os pontos principais e assim por diante.

**Você faz alguma relação entre os conteúdos trabalhados na disciplina História e a realidade de seus alunos? Comente.** Tenho dificuldade, mas tento fazer.

**Do seu ponto de vista, qual o papel do aluno na produção do conhecimento histórico?** Tem muitos alunos que levam as coisas a sério, outros que não querem nada. Mas tem muitos mesmo que não observam a História apenas como uma matéria, mas sim como a História do que passou, o que ficou para trás, e isso vem modificando para o nosso melhoramento, para o nosso bem estar, através da internet, das redes sociais, da comunicação.

**Você percebe alguma diferença entre o ensino no meio rural e o que é ofertado na sede de seu município?** Eu enxergo essa diferença entre o meio rural e a sede, porque para mim e no ponto de vista de todas as pessoas, na cidade é mais fácil de obter esses ensinamentos metodológicos para aplicar mais conhecimento sobre a História, através de um filme que os professores podem utilizar, ter projetor, essas coisas...

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO MEIO RURAL  
DE GONÇALVES DIAS - MA

1. **O que a história tem a ver com sua vida?**
2. **Seu professor(a) transmite com clareza os conteúdos de história? O que você mudaria nas aulas de história para torná-las mais interessantes?**
3. **O professor faz uso de diferentes recursos metodológicos (livros, jornais impressos, noticiários de tv, filmes, mapas, etc.) para trabalhar os conhecimentos didáticos?**
4. **Você se sente um sujeito da história? Qual a importância de se estudar história no seu ponto de vista?**
5. **Seu professor faz uma ligação entre os conteúdos trabalhados pelo livro didático e sua realidade?**