



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Fernandes Silva Júnior, Astrogildo; Guimarães Fonseca, Selva
O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO
EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 469-486
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580012>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO

Astrogildo Fernandes Silva Júnior*

Selva Guimarães Fonseca**

*Doutorando em Educação,
professor de História na
Educação Básica em escolas
no meio rural de Araguari,
MG – Universidade Federal de
Uberlândia – MG.
Uberlândia – MG, Brasil.
silvajunior_af@yahoo.com.br

**Professora da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal de Uberlândia – MG.
Uberlândia – MG, Brasil.
selva@ufu.br

Neste texto apresentam-se resultados da dissertação de mestrado “Saberdes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil), desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU), articulada ao projeto de pesquisa “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História,” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Neste artigo, temos como objetivos caracterizar o ensino de História na educação no meio rural brasileiro, nas últimas décadas e analisar os saberes e as práticas curriculares desse ensino em escolas no meio rural. Concluímos que o ensino de História e a educação no meio rural brasileiro passaram por diversas transformações nas últimas décadas e que os saberes e as práticas são construídos na experiência educativa das escolas, que se configuram como espaços multiculturais, onde atuam sujeitos sociais diversos.

Palavras-chave: Educação rural no Brasil. Ensino de História. Saberes e práticas docentes.

1 Introdução

A temática que é discutida neste artigo – o ensino de História em escolas no meio rural brasileiro – possibilitou-nos, nos últimos anos, aprofundar o conhecimento da realidade específica que é o meio rural no Brasil, cenário composto por uma diversidade de sujeitos.

Ante o desafio de apresentar as especificidades do ensino de História no meio rural brasileiro, preocupamo-nos em partir da realidade nacional, para, depois, relatar os resultados da nossa pesquisa com os professores de História da educação básica em escolas no meio rural de Araguari, MG, Brasil. Dessa forma, os objetivos deste artigo são: caracterizar o ensino de História na educação rural brasileira nas últimas décadas e analisar os saberes e as práticas de ensino de História em escolas no meio rural.

Para melhor compreender a trajetória do ensino de História na educação rural brasileira, realizamos uma breve revisão histórica com o intuito de refletir a respeito das transformações pelas quais passou a educação no meio rural brasileiro.

2 A educação escolar no meio rural brasileiro: um breve histórico

A escola rural, no Brasil, foi construída tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. A educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso, de forma geral, às políticas e aos serviços públicos. Este fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950.

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

A partir da Lei n.º 5.692/1971, ancorados em Leite (1999), podemos afirmar que a educação rural não foi focalizada ou enfatizada e, sim, destituída de sua identidade. Com o golpe militar, em 1964, a política educacional passou por um processo de mudanças. Os canais de participação e representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excluente, que se baseou no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico.

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

Essas discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que propõe, no artigo 28, adaptações necessárias da educação básica em relação às peculiaridades da vida rural em cada região, especialmente, no que se refere aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos.

As medidas de adequação da escola à vida do campo não estavam contempladas anteriormente na sua especificidade. Segundo Leite (1999), a LDB promoveu a desvinculação da escola rural dos meios e do desempenho escolar urbano, exigindo da escola rural um planejamento ligado ao seu cotidiano e, de certo modo, desurbanizado. Mesmo diante das mudanças propostas pela

Lei, a problemática ligada à escola rural permaneceu. Nesse sentido Leite (1999) aponta alguns problemas a serem considerados nos anos 1990. Quanto à clientela da escola rural, o autor destaca a distância entre os locais de moradia/trabalho/escola e o acesso precário a informações gerais. Em relação à participação da comunidade no processo escolar, é evidenciado o distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral. Quanto à ação didático-pedagógica, percebe-se a inadequação do currículo, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana.

No propósito de mudar esse cenário, nas últimas décadas do século XX, assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do País. Tais sujeitos se mostraram diferentes e exigiram respeito. Denunciaram o silenciamento e o esquecimento, por parte dos órgãos governamentais, e lutaram por uma escola do campo que não fosse apenas um arremedo da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos.

Comungamos com estudiosos da educação no meio rural brasileiro ao defenderem 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.

Com base nesses princípios, o debate em torno do ensino em escolas no meio rural ganha relevância. Discutir sobre o que ensinar e a quem, na escola sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas.

Nesse sentido, é importante que a escolaridade rural tenha como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A escola, ao ser levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, clientelas diferenciadas, com valores e aspirações próprios. Assim, defendemos um projeto educativo que se realize na escola e que seja do campo e no campo e não para o campo.

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

Pensar a educação em escolas no meio rural brasileiro é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades. Nesse sentido, o governo brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. O documento é fruto da ação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), que consolidou reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos, povos com identidades diversas que vivem no campo, como: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros. Ressalta-se que, em fevereiro de 2004, o governo brasileiro criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura

(MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que conta com a Coordenação Geral da Educação no Campo.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País.

O longo caminho da construção do processo identitário das escolas do campo foi marcado por avanços e retrocessos. Fundamentados nas Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, confirmamos o que Hall (2005) nos ensina, ou seja, a característica móvel da identidade, determinada pela negociação e pela identificação. A seguir, voltamos nossa atenção ao ensino de História na educação básica no Brasil.

3 O ensino de História na educação básica

Ao ensino de História cabe instruir e transmitir aos homens a cultura, a memória e a experiência humana. Daí, questionamos: o quê da cultura, da memória e da experiência humana devemos ensinar e transmitir? O que é válido, significativo e importante de ser ensinado da história do Brasil e do mundo? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta caminhos, pois, segundo o documento, os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e de seus clientes. O ensino de História do Brasil deve levar em conta as contribuições

das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígenas, africana e europeia.

Por meio do Art. 26, tornou-se obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira. A partir do dia 11/03/2008, foi sancionada a Lei que coloca a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, destacando a contribuição dos índios na formação social, econômica e política brasileira. A educação brasileira passou a ter uma base nacional comum e certa autonomia para cada estado trabalhar suas especificidades, desde que as determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sejam respeitadas. Os PCNs, lançados no Brasil em 1997, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), são um conjunto de orientações para melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, autônomos e participativos. Eles orientam sobre o quê e como ensinar. Para sua implantação, foram levados em consideração estudos psicopedagógicos e experiênciais de currículos nacionais e internacionais.

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

Outro definidor do currículo, vivido nas escolas brasileiras, tanto no meio urbano quanto no meio rural, é o livro didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, iniciou com outra denominação em 1929, era o Instituto

Nacional do Livro (INL). Ao longo desses quase 80 anos, o programa foi se aperfeiçoando, é uma conquista da educação no Brasil, embora ainda existam espaços para críticas.

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

A Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o livro didático direcionam o que se deve ensinar e como ensinar. Mas é importante lembrarmos que a História, como disciplina escolar, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades, necessidades, mudanças e/ou continuidades. É constituída de saberes fundamentais no processo de escolarização dos jovens. O ensino de História, pautado no caráter humanista, impede a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional da disciplina, pois considera a pluralidade de sujeitos, homens e mulheres de “carne e osso” que fizeram e fazem parte da História.

O primeiro desafio, para quem ensina História, parece ser a razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios dos jovens que questionam o porquê de se estudar História. O porquê do passado, se o que é importante é o presente. Ensinar História de forma interessante é buscar caminhos que considerem a diversidade, o que não significa “baratear” o ensino de História. Este desafio é ainda maior nas diversas realidades das escolas rurais.

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

No caso específico de professores de História de escolas rurais, além da formação geral, do estudo constante em relação aos conteúdos da matéria, nossa experiência como professores de História de escolas rurais, permite-nos afirmar que é fundamental uma pesquisa, uma investigação para conhecer aspectos próprios da realidade em que atuamos. Quem ensina precisa sempre aprender e reprender quem são os diferentes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, assim, é necessário sempre refletir sobre a sala de aula, as práticas e os saberes. Segundo Charlot (2000), é importante lembrar que o conhecimento do mundo não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros.

Dessa forma, ensinar História com base na realidade dos alunos, sem dúvida, é um ganho, é um desafio, um diálogo que pode apresentar resultados positivos, contradições, mas que não significa a aceitação do ensino de História pelos alunos. A seguir, analisaremos os saberes e as práticas de ensino de História em escolas rurais.

4 Saberes e práticas de ensino de História em escolas no meio rural

O meio rural, no município de Araguari – Estado de Minas Gerais, é expressão da lógica do sistema capitalista, reproduzora das desigualdades entre as classes. A educação, historicamente, desempenhou seu papel nessa

sociedade, oferecendo uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora. Por um longo tempo, aos trabalhadores da zona rural bastavam as primeiras letras. A educação escolar, quando era oferecida, ocorria em prédios sem infraestrutura alguma, em salas multiseriadas, sem material didático, por professores sem formação para a docência. Enfim, o descaso com a educação escolar no campo, pelo do Poder Público, é parte da história de exclusão que caracteriza o processo histórico brasileiro. Esse quadro sofreu alterações no período de redemocratização do País. Segundo o Artigo 212 da Constituição Federal, aprovada em 1988, a União aplicará um percentual preestabelecido anualmente, nunca menos de 18, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25% no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento de ensino.

Por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, foram garantidas medidas que destinam recursos financeiros para melhor adequação da escola à vida do campo, procurando atender às especificidades do meio rural. É um novo tempo marcado por novos ritmos, a “modernidade” chega ao campo. Nesse novo contexto político, econômico e institucional, evidenciamos que, no cenário investigado, configura-se, na rede escolar rural, tanto municipal quanto estadual, por um lado, a existência de professores habilitados, ampla rede física, transporte escolar, material didático, por outro lado, os velhos problemas: evasão, repetência e desinteresse dos alunos pelas aulas.

Ante o desafio de “revolucionar” a educação no meio rural, que não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas dedicada a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos, comungamos com McLaren (2000). O autor afirma que o desafio é criar, no nível da vida cotidiana, um compromisso com a solidariedade aos oprimidos e uma identificação com lutas passadas e presentes contra o imperialismo, o racismo, o sexism, a homofobia e todas

as práticas de não liberdade, associadas à vida em uma sociedade capitalista de supremacia branca.

As narrativas dos colaboradores desta pesquisa revelaram que as escolas no meio rural são espaços multiculturais. Existe uma diversidade de pessoas e de experiências de vida. A migração é um fenômeno que caracteriza o ambiente escolar. São diferentes culturas, diferentes necessidades e dificuldades que compõem o cenário das escolas rurais. Faz-se necessária uma pedagogia crítica, tal como defende McLaren (2000), para recriar espaços que encorajem as múltiplas vozes das salas de aulas. A pluralidade cultural constitui-se em uma riqueza a ser explorada e preservada.

Os colaboradores revelaram, em suas narrativas, as dificuldades, as necessidades e os gostos de trabalhar em escolas no meio rural brasileiro. Destacaram a falta de leitura por parte dos alunos, as deficiências de aprendizagem, principalmente, dos que migram da região Nordeste, a evasão escolar, a rotatividade, o cansaço devido ao trabalho “pesado” nas lavouras, a falta de perspectivas, a ausência dos pais no trabalho escolar, o que caracteriza o descaso da família em relação à educação. Deram ênfase a outros problemas comuns, como o desinteresse dos alunos, a passividade e as dificuldades de entenderem a linguagem culta. Além disso, os professores descreveram problemas que eram mais comuns no meio urbano e que agora estão presentes, em algumas dimensões, nas escolas rurais: drogas, suicídios, prostituição.

Diante dessas dificuldades, os professores expressaram a necessidade de investimentos na formação continuada. Porém encontram grandes dificuldades de liberação do trabalho, na carga horária regular, para investir na formação continuada, seja em cursos ou pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Em geral, isso ocorre como “sobretrabalho”, jornada extra, no escasso tempo livre que lhes resta.

Os colaboradores expressaram, também, em suas narrativas, suas alegrias, gostos e vantagem de exercer o ofício de professor de História nas es-

colas rurais. Afirmaram que, no espaço escolar no meio rural, circulam afetos, emoções, calor humano, aceitação, amizade. O número menor de aluno por sala de aula possibilita maior aproximação com os estudantes, o que permite trabalhos diferenciados. O gosto pela novidade, o reconhecimento, a valorização do trabalho do professor. As características dos alunos e das turmas das escolas rurais são vestígios que indicam formas de relacionamento entre professores e alunos, muitas vezes, perdidas nas escolas urbanas, em turmas superlotadas, nas quais são recorrentes atitudes de tensão e violência.

Os professores revelaram, também, opções, concepções, opiniões sobre os conteúdos do ensino de História e as práticas pedagógicas. Alguns criticaram o currículo “fechado” somente na História do Brasil. Defenderam a ideia de uma visão mais ampla, pela qual seja possível ao aluno estabelecer relações do lugar onde mora com o Brasil e com o mundo. As concepções das professoras têm sido recorrentes no debate acadêmico, curricular, metodológico do ensino de História, sobretudo, a partir do final dos anos de 1970. Entretanto algumas questões merecem destaque: a defesa do trabalho com base na história de vida do aluno, a ideia do pertencimento, do enraizamento, a construção de identidade do aluno, a autonomia do professor, as relações passado-presente.

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

Segundo Bezerra (2004), é papel da escola e direito dos alunos trabalharem o conjunto de conhecimentos que foram, socialmente, elaborados e que os estudiosos consideram necessários para o exercício da cidadania. A dificuldade está em entender o que é necessário, comum a todos os alunos brasileiros. Forçosamente, devem ser feitas escolhas e seleções. De acordo

com Bezerra (2004), a seleção de conteúdos é necessária e faz parte de um conjunto formado pela preocupação com o saber escolar, com as capacidades e habilidades, e não pode ser trabalhada independentemente. São meios básicos para a aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir. O autor defende um ensino de História que priorize a construção do conhecimento histórico instalado envolvendo as problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado, e encorajando o aluno a assumir atitudes que levem ao seu posicionamento como cidadão.

No percurso da análise sobre quais conteúdos devem ser priorizados pelo ensino de História, em especial, nas escolas rurais, é recorrente a afirmação da necessidade de formar o cidadão. Isto nos leva a outra questão: qual cidadania?

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

Conforme Bittencourt (2005), os desafios dos professores, no atual contexto, são: promover um ensino de História que desperte o interesse do aluno, que leve em conta as especificidades locais, que cumpra o que definem os Parâmetros Curriculares Nacionais e que possibilite uma transformação da realidade. Isto nos instiga a conhecer as fontes bibliográficas utilizadas pelos professores. As narrativas dos professores-colaboradores evidenciam que todos usam o livro didático, alguns com maiores restrições, mas utilizam-no.

Segundo os professores-colaboradores, outras origens históricas são usadas pelos docentes como importantes fontes de aquisição de conhecimento para preparar aulas que revistam de sentido as aulas nas escolas rurais, mas que não são tão comuns quanto o livro didático.

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

Voltamos aos colaboradores com o objetivo de registrar as metodologias de ensino que utilizam no cotidiano escolar em que atuam. Foram destacadas dinâmicas envolvendo alunos, aulas expositivas dialogadas e metodologias diferenciadas como o trabalho com projetos, teatros, danças e música. Afirmaram, também, empregar recursos como o álbum seriado, o retroprojetor e o trabalho de grupo, músicas e filmes. Os professores vêm incorporando um diversificado número de fontes e problemas com o objetivo de evitar a exclusão e a simplificação operadas pelos livros didáticos.

Nas escolas no meio rural, o trabalho pedagógico é realizado com turmas heterogêneas. A heterogeneidade das salas de aula é um fato que se deve não somente às diferenças intelectuais, mas também à diferenciação socioeconômica, à constituição e ao modo de vida da família, aos valores compartilhados, às crenças, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais. Na perspectiva da pedagogia crítica, esse fato pode ser explorado de forma positiva, pois propicia ao aluno aprender não só com o professor, mas também com os colegas. Consoante Amaral (2006), seria interessante que a escola pública estivesse apta a trabalhar com turmas heterogêneas, mantendo-se democrática e promotora da equidade e da inclusão escolar e social.

5 Considerações finais

Nas últimas décadas, podemos comprovar que educação no meio rural e o ensino de História no Brasil passaram por transformações. A partir da LDB 9394/96, a educação no meio rural começou a ser reconhecida em sua especificidade. Em especial, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em escolas do campo, que defendem que a formação docente deve estimular estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva da região, do país e do mundo. O Conselho Nacional de Educação também exige e garante, por meio da Lei, que os sistemas promovam o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Entretanto as vozes dos professores revelam, explicita e implicitamente, a ausência de políticas públicas que, na prática, assegurem esse direito.

Segundo os PCNs, ensinar História requer oferecer aos alunos condições para refletirem as relações que guardam com experiências históricas de outros sujeitos em tempos e culturas diversas das suas. Propicia um contraponto que permite ressignificar suas experiências no contexto na duração histórica da qual fazem parte, apresentar instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados, pode auxiliar os alunos das escolas rurais a construir o sentido do estudo da História. Porém, ao analisarmos os livros didáticos, a principal, senão a única fonte bibliográfica utilizada pelos professores, podemos observar, o meio rural é praticamente ignorado.

As escolas rurais do município de Araguari já superaram alguns desafios, principalmente no que se refere à rede física, mas foi possível identificar outras dificuldades e carências para melhorar a qualidade do ensino de História. São elas: a necessidade de diversificar os materiais didáticos, a valorização dos professores, o financiamento diferenciado para as escolas rurais, currículos contextualizados às suas questões etc. Diante de todas as adversida-

des, os professores-colaboradores enfrentam os desafios e buscam reconstruir seus saberes e práticas de forma a proporcionar um ensino de História que auxilie na formação cidadã dos seus alunos.

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

TEACHING HISTORY IN BRAZILIAN RURAL SCHOOLS

In this text are shown the results from the Master thesis “Knowledge and practices of the History teaching in rural schools (a study performed in the City of Araguari, MG, Brazil), developed during Master in Education in the Pos-graduate program in Education from Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU), articulated to the research project “Teacher formation, knowledge and practice of History teaching” supported by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Here the objectives were to characterize history teaching in rural schools education in the last decades and to analyze the knowledge and curricular practices from the History teaching in rural schools. We concluded that the History teaching and education in the Brazilian rural area underwent transformation in the last decades, and the knowledge and practices are built during the education experience in schools that are multicultural spaces, where distinct subjects play.

Key words: History teaching. Rural area education. Teachers' knowledge and practices.

Referências

- AMARAL, Ana Lúcia. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagne (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei nº 9394/96)*. Rio de Janeiro: Qualithmark, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71)*. <<http://www.pedagogiaemfoco.br>>. Acesso em 20/12/2005.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF: 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. 3. ed. Campinas SP: Papirus, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

E
C
C
O
S

—
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

Recebido em 20 jan. 2010 / Aprovado em 26 nov. 2010
Para referenciar este texto

SILVA JÚNIOR, A. F.; FONSECA, S. G. O ensino de História em escolas no meio rural brasileiro. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-486, jul./dez. 2010.