

DIMENSÕES DO ENSINAR HISTÓRIA E SUAS MATERIALIDADES: um estudo em escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba-MG, BRASIL

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹
Marcos Flávio Alves Leite²

Artigo recebido em: 13/08/2021.
Artigo aceito em: 18/10/2021.

RESUMO:

Este artigo tem como objeto de estudo o ensino de História efetivado em escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil. Tem como objetivo analisar as dimensões de ensinar História nos anos finais do ensino fundamental. Optou-se por uma pesquisa qualitativa por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e o envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Recorreu-se à observação participante e entrevistas orais. Foram sujeitos da pesquisa as professoras que ensinavam História nas escolas rurais no período de 2018 a 2019. Concluiu-se que são múltiplas as dimensões de ensinar História e que essa se materializa de diferentes formas nas práticas das professoras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Meio Rural; Ensino e Aprendizagem.

1 Doutor em Educação, professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU) e no Profhistória. Informações acadêmicas: Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2775429764441200>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8983-4471>; e-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia (GEPEGH).

² Mestre em Educação (PPGED/UFU) - Informações acadêmicas: formação do segundo autor, filiação institucional; link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2457607501985041>; ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2593-6812>; e-mail: mrcsflavio5@hotmail.com. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia (GEPEGH).

DIMENSIONS OF TEACHING HISTORY AND HOW THEY ARE REVEALED: a study in rural schools of Ituiutaba-MG, BRAZIL

ABSTRACT:

This paper approaches the teaching of History in rural schools of Ituiutaba-MG, Brazil. It aims to analyze teaching History in the final years of elementary school. A qualitative research was chosen because it favors a broad view of the studied object and the researcher's involvement with the social, political, economic and cultural reality as well. Participant observation and oral interviews were used. The research subjects were the teachers who taught History in rural schools from 2018 to 2019. The results show there are multiple dimensions of teaching History, revealed in different ways in the teachers' practices.

KEYWORDS: History teaching; Countryside; Teaching and learning.

1. Introdução

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa, financiada pelo CNPq, Edital Universal, 2016, que teve como objeto de estudo o ensino de História, nas escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil. A investigação recorreu, além da revisão bibliográfica, à observação e entrevistas com as professoras que ensinavam História.

Consideramos que ensinar História exige um posicionamento político, um olhar crítico sobre o presente e o passado, para assim, pensarmos em futuros possíveis. Concordamos com Guimarães (2012) ao defender a afirmação de que a história pode ser uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Segundo a autora, a história tem o papel central na formação da consciência histórica possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva. Ressalta que é necessário ter consciência de que o debate sobre os significados de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais.

A partir dessas considerações, questionamos: como as professoras de História, colaboradoras de nossa pesquisa, ensinam História? Como o ensino de História se materializa nas escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba? Assim, neste artigo,

tivemos como objetivo registrar as dimensões de ensinar História em escolas localizadas no meio rural e suas materialidades.

O texto está organizado em três tópicos. No primeiro, registramos alguns aspectos do cenário da pesquisa: o município de Ituiutaba e suas escolas localizadas no espaço rural. No segundo, o ensinar e os saberes das professoras que ensinam História nas escolas localizadas no meio rural. No terceiro tópico, tratamos sobre a materialização do ensino de História por meio das práticas das professoras que atuam nas escolas campo de pesquisa. Por fim, tecemos algumas considerações.

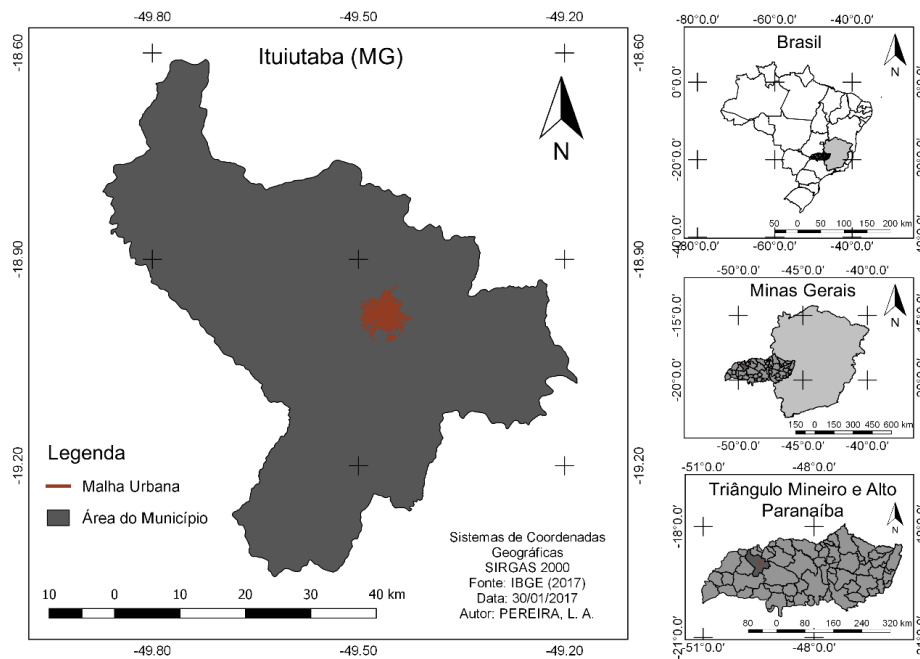
2. O cenário da trama: o município de Ituiutaba e as escolas rurais

Concordamos com Silva Júnior (2012, p.48) ao afirmar que o tempo e o espaço nos produzem. O cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos e limites.

De acordo com o Censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, a população do município era de 97.171 habitantes, com uma unidade territorial de 37,40 hab./km². 93.125hab. residiam no perímetro urbano e 4.046hab. na zona rural de Ituiutaba. No ano de 2017, de acordo com o censo agropecuário, a média salarial mensal foi de 2,2 salários mínimos. A proporção de pessoas empregadas em relação à população total era de 21,4%.

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

Figura 01: Representação do Município de Ituiutaba-MG, Brasil



Fonte: IBGE (2017).

Organização: Geógrafo Lucas Alves.

A partir do final dos anos de 1990, o cenário rural do município foi marcado pela intensa expansão da cana-de-açúcar. Esse fato é reflexo de um cenário mundial, que passou a incentivar formas alternativas de produção de energia. Em função do plantio da cana-de-açúcar evidencia-se a substituição de áreas de cultivo de gêneros alimentícios, como feijão, arroz, cereais, dentre outros grãos, que são a base da alimentação brasileira.

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

[...] o capital, que tudo subordina na busca de reprodução, industrializou a produção agropecuária e dotou-a das seguintes características: incorporação de alta tecnologia, produção em escala, divisão de trabalho

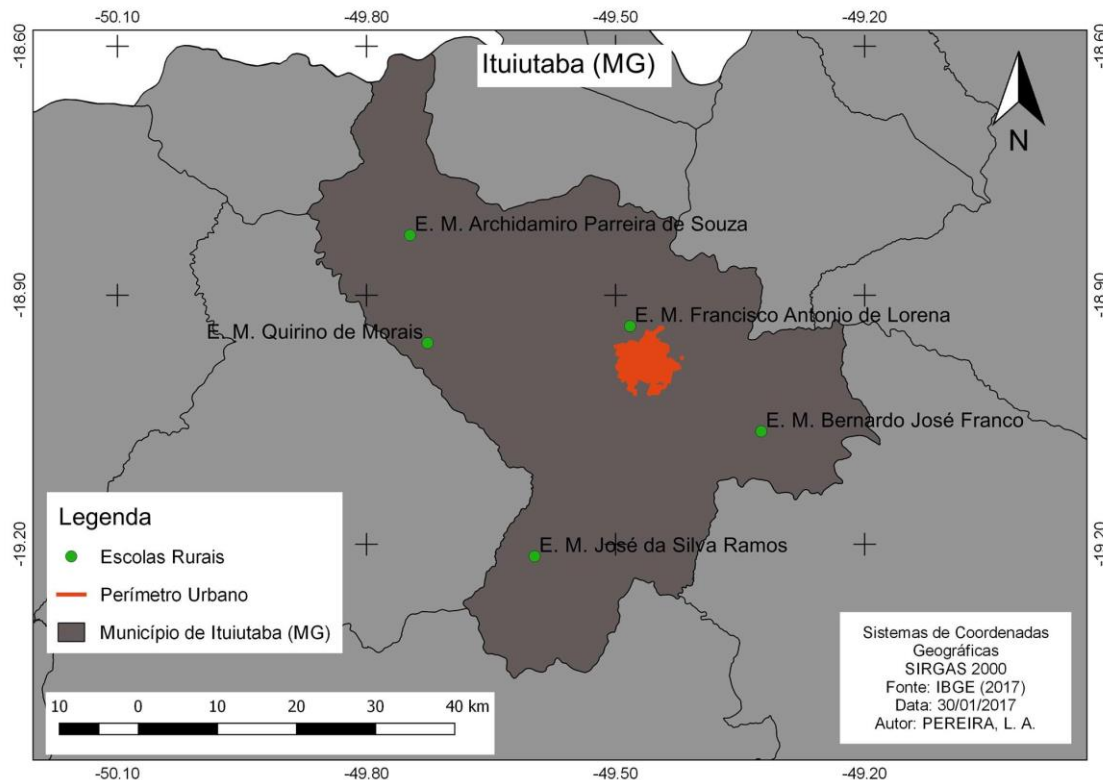
e superfluidade do trabalhador no processo produtivo. Isso não quer dizer que o campo desapareceu ou desaparecerá, mas implica reconhecer que a ele foram atribuídas outras funções, a depender do lugar que o país ocupa na produção de mercadorias. (ARRUDA e BRITO, 2009, p.32).

O predomínio da cana-de-açúcar acelerou o processo de expulsão dos trabalhadores do campo para a cidade. Os dados estatísticos observados em relação à evolução da sua população entre os anos de 1980 e 2007, revelam que, enquanto a população urbana aumentou, a rural diminuiu em número e proporção em relação à população total. Em 1980, a população rural de Ituiutaba era de 9.107 habitantes (12,3% da população total do município). Em 1991 caiu para 6.372 habitantes (7,6%), em 1996 subiu um pouco para 6.538 habitantes (7,5%), no ano 2000 para 5.238 habitantes (5,9%) e em 2007 caiu para a 4.595 habitantes (5%).

Até o início da década de 2000, uma pequena parte das terras do município de Ituiutaba era utilizada para o cultivo da cana que abastecia duas usinas localizadas em municípios vizinhos. A crescente demanda pelo etanol estimulou a vinda de mais usinas de cana-de-açúcar para a região. A instalação de uma usina de cana-de-açúcar no município de Ituiutaba fez com que se intensificasse a conversão de propriedades familiares em latifúndios monocultores. Grande parte das propriedades rurais passaram a ser adquiridas para se cultivar a cana, vinculando essas terras às áreas das usinas, agravando a expulsão de pessoas que moravam nessas propriedades para o centro urbano.

O impacto nas escolas localizadas no meio rural ficou evidente. Até o início de 1970 havia 72 escolas isoladas no município. No final dos anos de 1990, com o processo de nucleação, passaram a funcionar 5 escolas, que estão representadas na figura a seguir:

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



Fonte: IBGE (2017).

Organização: Geógrafo Lucas Alves.

É possível observar que as escolas nucleadas do município de Ituiutaba, contornam o perímetro urbano. Das cinco escolas, nossa pesquisa se deteve em três: E. M. Archidamiro Parreira de Souza, E. M. Quirino de Morais e E. M. Bernardo José Franco, pois essas escolas eram as únicas que ofereciam os anos finais do ensino fundamental. Durante o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 visitamos as escolas e, além de observar as aulas de História e entrevistamos as duas professoras de História que atuavam em duas escolas, campo da pesquisa. O professor da E.M. Bernardo José Franco, não concedeu entrevista. As duas professoras colaboradoras formaram-se no magistério e posteriormente ingressaram no Curso de História da na Fundação Educacional de Ituiutaba, atualmente a UEMG. Destacaram a importância da formação inicial no processo de tornar-se professoras. A colaboradora 1, relatou que havia deficiências sobre História do Brasil no período de

sua formação inicial. A colaboradora 2, ressaltou as contribuições do Estágio, os momentos de observações foram fundamentais para sua formação. Registraram que, ao longo da formação inicial, nada foi abordado sobre as especificidades de ensinar História em escolas no meio rural. Atuam nas escolas campo de pesquisa desde 2016. Na continuação deste artigo serão apresentadas questões relacionadas ao processo de ensinar História.

3. O processo de ensinar História: reflexões sobre os saberes docentes

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

A Professora 1 afirma:

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

Essa afirmação é preocupante, pois, por mais que não se efetive uma educação do campo, que considera as especificidades do espaço dos estudantes, as professoras e professores que atuam no meio rural precisam estar dispostos a ensinarem e aprenderem durante suas práticas. Reforçamos que a reflexão crítica sobre as práticas

pedagógicas é importante para o desenvolvimento das atividades enquanto educadores.

Ensinar passa, então, a ter vários significados, principalmente com o compromisso que se assume com os estudantes, no sentido de enaltecer a questão de identidade com o seu lugar. Com esse compromisso, destacamos algumas características fundamentais necessárias ao educador apresentadas por Paulo Freire (1996) em sua obra “Pedagogia da Autonomia”. Ensinar exige rigorosidade; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige consciência do inacabamento; ensinar exige respeito à autonomia do ser educando; ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; ensinar exige comprometimento; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige saber escutar; ensinar exige disponibilidade para diálogo e; ensinar exige querer bem aos educandos.

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

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23).

O conceito de ensinar defendido por Paulo Freire fundamenta os princípios pedagógicos da proposta de uma educação do campo: articular a escola no campo

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

É importante ressaltarmos que a escola então passa a ser mais que um espaço de ensino, se transformando em espaço de aprendizagem, reflexões, trocas de experiências, conhecimento e reconhecimentos. Reconhecemos que a escola, a comunidade, os estudantes, a equipe pedagógica e os professores são detentores de saberes. Esses saberes podem ser individuais ou coletivos, obtidos das mais diversas maneiras; são experiências de vida, culturais, tradições e no convívio com o outro. Então, através desses saberes a educação tem a responsabilidade de proporcionar o processo de ensinar e aprender, transformando esse procedimento em uma via de mão dupla, em que professores e estudantes ensinam e aprendem. Freire (1996) destaca,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22).

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

linear que reforça uma monocultura e buscar, na narrativa histórica, abordar outras histórias possíveis, reinventar nossas experiências. Em perspectiva semelhante, Guimarães (2012) defende a importância de a história ensinada abordar as múltiplas experiências vividas por diferentes sujeitos históricos em diferentes tempos e espaços. Ter como ponto de partida os problemas da realidade social vivida. De acordo com a autora, essa proposta, que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula.

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

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

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

A narrativa nos permite afirmar que o conhecimento histórico escolar se constitui de conhecimentos históricos, dos problemas contemporâneos e das concepções e interesses dos estudantes. Tais elementos devem ser considerados de

forma equitativa. Cabe ao professor mobilizar os alunos e alunas no processo de ensino e de aprendizagem.

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

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

Ora, a tendência inversa também existe, ou seja, a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade. Se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino. (GAUTHIER, 2013, p.25).

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

Concordamos com Gauthier (2013) sobre pensar um reservatório de saberes que são necessários para compreender a profissionalização da profissão. Os saberes

das disciplinas (a matéria); os saberes curriculares (o programa); os saberes das ciências da educação; os saberes da tradição pedagógica (o uso); os saberes experienciais (a jurisprudência particular e; os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada). Consideramos que todos esses saberes são indispensáveis para o exercício da docência.

Esses saberes apresentados pelo pesquisador não podem ser ignorados, mas também não podem ser compreendidos como “caixinhas”, ou seja, não é possível falarmos de saberes pensando cada um em categoria individual. Esses saberes fazem parte de um processo, que se inicia na formação inicial e perpetua ao longo da formação continuada. Ocorre de forma espiral, não se existe um começo ou fim, são ciclos que se repetem e ressignificam o ofício. Concordamos com Tardif (2002, p. 175), que define os saberes docentes:

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

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

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

Eu procuro me organizar para trabalhar selecionando o conteúdo da base curricular, pois eu tenho que dar conta do mínimo. Cuidadosamente busco selecionar os conteúdos a fim de contemplar a integração das turmas dos 6º e 7º anos e 8º e 9º, trabalhando paralelamente os assuntos. Veja lá, eu estou no 6º ano trabalhando com a origem do homem, abordando temas como neolítico o paleolítico, já no 7º ano estou com o conteúdo sobre o feudalismo. Então preciso criar um eixo comum, como estou desenvolvendo a narrativa em sala de aula, eu preciso partir lá do neolítico que é esse homem que começa a desenvolver as tecnologias do fogo, da passagem para agricultura, e como que lá no feudalismo a mesma questão da desnutrição, da falta de alimento que não atende a essa mesma população começa também a mudar o uso da tecnologia que começa ali. Nesse sentido, preciso ir associando para dar uma aula expositiva. Os separo em grupos e enquanto eles vão trabalhando nos grupos eu vou orientando e tirando dúvidas. (Professora 1, 2019).

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

Percebemos que a professora 1 demonstra conhecimento dos conteúdos e do currículo e através das experiências de suas práticas organiza a dinâmica de suas atividades com suas turmas que são multiseriadas. O “multiseriamento”, é um fato recorrente nas escolas localizadas no meio rural brasileiro, são classes onde estudantes de diferentes níveis de escolaridades são ensinados por um mesmo educador. Na maioria dos casos, isso ocorre devido à falta de investimentos nas escolas rurais e baixo número de estudantes. A narrativa da professora revela que mesmo diante das dificuldades, tem autonomia diante das demandas do estado, da sociedade e dos meios de comunicação, assim, questiona, critica, subverte os saberes e as práticas escolares. Aproxima da afirmação de Silva e Guimarães (2007): entre os currículos prescritos e

os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores).

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

Percebemos que o processo de ensinar e aprender se desenvolve diariamente, não podendo se limitar apenas à formação inicial. O ser professor e professora de escolas localizadas no meio rural é a oportunidade de contribuir para a vida das crianças, jovens e adultos. É lugar de troca, conhecimento, identidades, ruralidades, aprendizados, ensinamentos e de valorização cultural.

Desse modo, na continuidade desse artigo abordamos sobre como se materializa o ensino de História nas escolas rurais do município, estabelecendo um diálogo com as professoras colaboradoras e as notas de campo realizadas ao longo da pesquisa.

3. A materialização do ensino de História nas escolas investigadas

Concordamos que por meio da educação escolar podemos contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos estudantes que residem no meio rural. Ressaltamos a importância de planejar e praticar atividades teóricas e práticas que contemplem uma educação para os que residem naquele lugar. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais

na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p.23).

Nesse sentido, acreditamos que professoras e professores possam fazer a diferença diante dessa demanda. Os professores e as professoras de história podem, através de suas práticas, possibilitar um ensino que vise enriquecer a vida dos estudantes rurais. Os saberes do educador se tornam essenciais nesse movimento de possibilitar o acesso ao conhecimento e valorização do lugar. Portanto, os professores e professoras de história necessitam ser criativos, conhecerem os conteúdos e estarem dispostos para mediar discussões proporcionando aos estudantes reflexões críticas. Nesse sentido, compactuamos com os questionamentos de Silva e Guimarães (2007, p. 62):

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

Concordamos que esses questionamentos são imprescindíveis ao tratarmos de professoras e professores que trabalham com o ensino de história. Um dos principais desafios da profissão é formar os estudantes em cidadãos críticos. Esse desafio é o que provoca educadores a planejarem e refletirem sobre quais conteúdos abordarem, qual linguagem utilizar, que tipo de metodologia usar etc. Mas, vamos ao encontro de Guimarães (2012), ao afirmar que não é só isso:

Nós, professores de História, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da cidadania, da democracia. (GUIMARÃES, 2012, p.144).

Desse modo, ao ensinar história, torna-se responsabilidade dos educadores desenvolver uma formação educativa e libertadora, mas que ao mesmo tempo

possibilite aos estudantes a compreensão de valorização do seu lugar em relação à sociedade. Para auxiliar os educadores nesse processo, existem documentos, diretrizes e um currículo a seguir, mas existem especificidades as quais são pontuais e que marcam o ensino no meio rural. Uma delas é a questão de salas multiseriadas. As professoras relataram a dificuldade que encontram em planejarem aulas que contemplem ao mesmo tempo duas turmas diferentes no mesmo espaço. Sobre as salas multiseriadas a professora 1 afirma:

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

Ainda sobre as salas multiseriadas a professora 2 desabafa:

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

A questão das salas multiseriadas é complexa, pois, compreendemos as dificuldades e os transtornos, entendemos as queixas das professoras em relação a essa configuração de sala de aula. É uma estratégia da Prefeitura Municipal justificada pelo número reduzido de estudantes em escolas localizadas no meio rural. Porém, é possível que professoras e professores alterem a dinâmica de ensino e salientamos

que os educadores têm autonomia para se organizarem e se preparem para exercerem suas atividades. Nesse sentido, a professora 2 relata:

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

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

Essas questões apresentadas pelas professoras modificam o modo que preparam as atividades para os estudantes. Reiteramos que cada uma das escolas possui suas particularidades e, nesse sentido, as professoras colaboradoras buscam, por meio de suas experiências e saberes, planejarem suas aulas de acordo com a realidade vivenciada.

Durante nossas visitas à escola conversamos com as professoras colaboradoras a respeito de como se materializa o ensino de história nas práticas cotidianas. Nosso

intuito foi buscar responder os questionamentos levantados por Silva e Guimarães (2007).

Compreendemos ser importante que ao ensinarem história os professores recorram às diferentes fontes, linguagens e metodologias que possam contemplar os estudantes ao apresentarem o conteúdo; considerem a infraestrutura oferecida pela escola, os materiais didáticos possíveis, recursos tecnológicos disponíveis e, principalmente; fazerem com que tenham relação com a vida dos estudantes. Na sequência, o que as colaboradoras disseram sobre como preparam suas aulas:

Utilizo muito mais a *internet* para preparar minhas aulas do que os livros didáticos. Isso se dá pelo fato de não conseguir seguir mais aquela sequência de conteúdo, pois não se tem tempo e outro fato é que não tem livro didático para todos os alunos. (Professora 1, 2019).

Hoje em dia a *internet* é uma grande aliada para a preparação das aulas. Eu já consigo usá-la como ferramenta, no início tive muitas dificuldades, acho que por causa da idade, a falta de dinheiro e tempo para fazer um curso e me preparar. Então hoje eu busco o conhecimento, eu utilizo a *internet* a meu favor e a favor dos alunos. (Professora 2, 2019).

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

Sobre a utilização do uso da tecnologia Silva e Guimarães (2007), afirmam:

Desde o final do século XX, com a maior difusão dos computadores pessoais e o acesso crescente à *internet*, a informação e a comunicação passaram por transformações muito significativas, tanto na esfera da vida

cotidiana (lazer, convívio pessoal) quanto em atividades especializadas de trabalho e pesquisa, que incluem o processo de ensino e aprendizagem. (GUIMARÃES, 2007, p.109).

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

Em nenhum momento, esses passos podem prescindir da presença do professor como proponente de temas e questões nem do diálogo com instrumentos clássicos de estudo – o livro, o caderno para anotações etc. O pior risco oferecido pela informática para o ensino é a total sensação de que os sujeitos e instrumentos clássicos da aprendizagem caíram em desuso. Sem professores, prédios escolares, convívio entre colegas de estudo, laboratórios e bibliotecas materiais, o processo de estudo pode se tornar muito mais frágil do que tem sido até agora. (SILVA e GUIMARÃES, 2007, p.116).

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

A partir da possibilidade de ensinar e aprender utilizando novas tecnologias, compreendemos que os educadores recorrem a instrumentos e ferramentas para levarem para dentro da sala de aula temas, conteúdos e materiais que permitam

reflexões sobre o passado e o vivido por nós. Sobre a utilização de linguagens a professora 2 destaca:

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

A afirmação da professora 2 vai ao encontro de Guimarães (2012), ao afirmar que:

A linguagem poética expressa outra forma de ver, escrever e expressar sentimentos sobre variados temas, questões, fatos, sujeitos e práticas sociais e culturais. Seduz, age sobre nós, intervém, nos provoca. Assim, pode fornecer pistas para alargar a compreensão dos temas históricos com beleza e sensibilidade. A incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade. (GUIMARÃES, 2012, p. 147).

Sobre a utilização do uso de computadores e da rede de *internet*, a professora 1, ressalta que,

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

Percebemos que a tarefa de se ensinar história em escolas localizadas no meio rural esbarram em outros pontos que estão fora do alcance dos educadores. Porém,

reforçamos a responsabilidade da necessidade de se reinventar a escola todos os dias, possibilitando uma educação emancipadora que proporcione reflexões e críticas para a compreensão do mundo.

Consideramos que é através das práticas educacionais que podemos pensar no ensinar e aprender história no meio rural. Isso buscando fazer a história passada em relação ao presente ter sentido, possibilitando aos estudantes refletirem sobre o futuro. É necessário partir do contexto atual para tratarmos o passado, reconstruindo historicamente os acontecimentos que causam rupturas, aproximação e distanciamento com a vida desses estudantes.

Atualmente nas minhas práticas eu procuro trazer tudo para o momento atual, buscando instigá-los a compreender o passado. E no contexto brasileiro está ótimo para fazer isso, é guerra, nazismo, fascismo [...]! (Professora 1).

Ainda em relação ao passado e presente, a professora 2 afirma:

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

Observamos que as professoras colaboradoras demonstram a preocupação e o interesse de preparar esses estudantes para que possam compreender o lugar onde vivem. Consideramos importante esse processo do aprender e ensinar em que seja possível uma reflexão no presente de acontecimentos e fatos do passado. Nesse

processo se torna fundamental a narrativa histórica, que segundo Rusen (2001), torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente constitui-se a consciência histórica. Identificamos que o ensino de História, nas escolas investigadas, se materializa por diversos caminhos, narrativas, diferentes fontes e linguagens, sendo que as tecnologias estão enredadas na materialização do ensino de História.

Considerações finais

Ao analisarmos as dimensões do ensinar História e suas materialidades, evidenciamos que, por meio do ato de ensinar História nas escolas localizadas no meio rural é possível valorizar a luta e os sujeitos do campo. No processo de ensinar e aprender História, é importante que os professores e as professoras se reconheçam como agentes socioculturais e que os estudantes, sujeitos de culturas, sejam protagonistas nesse processo. Estudantes e professores são responsáveis iguais por um aprendizado que contemple as especificidades de sujeitos históricos levando em consideração a valorização do lugar de fala.

Por meio das narrativas das professoras colaboradoras foi possível perceber que ensinavam História recorrendo aos usos de diferentes fontes de linguagens para além do livro didático. Acreditamos que o uso de outras linguagens de ensino possibilita aos educadores organizarem seus conteúdos aproximando à realidade dos estudantes. As canções, jornais, filmes, revistas e HQs, quando utilizadas, tem o potencial de mobilizar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Lembrando que professoras e professores necessitam articular o conteúdo e a fonte escolhida com uma narrativa histórica que evidencie os aspectos sociais, econômicos e culturais.

A pesquisa revelou que ensinar, exige que o professor e a professora construam uma aprendizagem sólida e não simplesmente memorizada, que permita em suas práticas diálogos que levem à uma autonomia e reflexão crítica, que estimulem, assim,

sua curiosidade em ensinar e aprender. Ensinar exige alegria, esperança e convicção de que mudanças são possíveis. Ensinar é condescender com o respeito, o bom senso e autonomia da profissão, valorizando a curiosidade, as identidades dos estudantes e os conhecimentos prévios que esses sujeitos possuem, estabelecendo respeitosa sua dignidade e sua competência enquanto educador. Por fim, ensinar é consciência do inacabamento e condicionamento. É buscar por mudanças, compreendendo as experiências, problematizando-as. É possibilitar que os estudantes se reconheçam sujeitos ativos de todo o processo de ensinar e aprender na história.

Acreditamos que o ensino de história permite a reflexão crítica, a valorização cultural e o reconhecimento de identidade de crianças, jovens e adultos do campo. As múltiplas dimensões do ensinar História em escolas localizadas no meio rural podem auxiliar na luta por um mundo, onde outros mundos sejam possíveis!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cinthia. O trabalho da tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 77-95

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BRITO, Silva Helena. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. *In*: ALVES, Gilberto (Org.) **Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p. 39-61

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2012. p.89-109.

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

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas-SP: Papyrus, 2012.

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

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO AGROPECUÁRIO.** Rio de Janeiro-RJ., 2017. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário** – Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

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

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.