



PROFHISTÓRIA

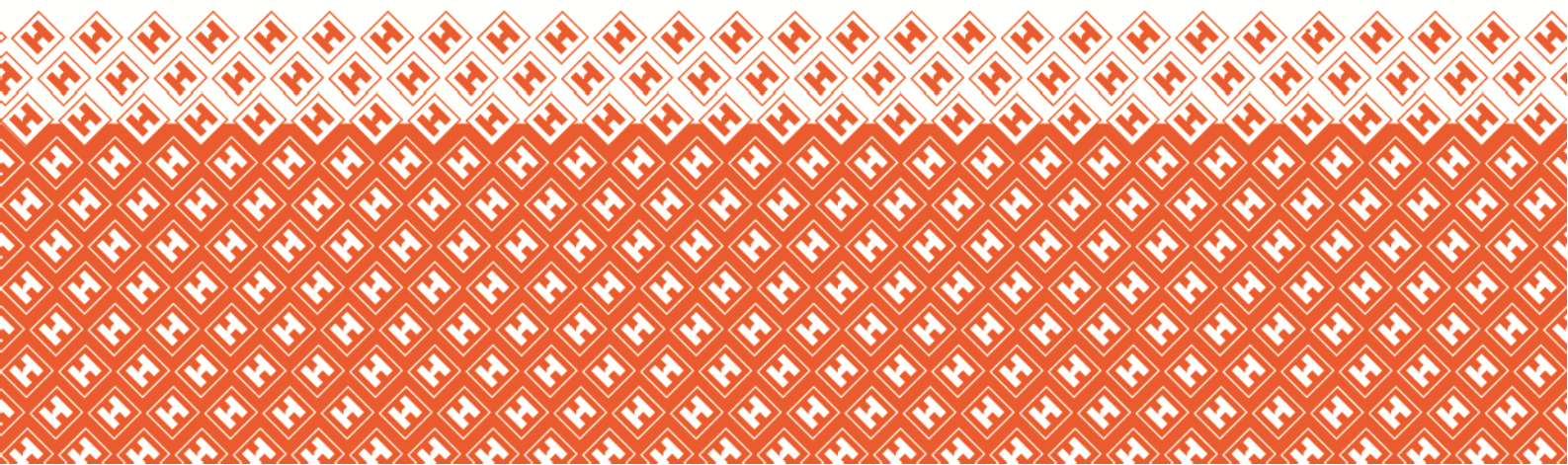
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FELIPE PEDRO LEITE DE ARAGÃO

**O ensino de História no contexto da
educação do campo: experiências,
saberes e fazeres das populações do
campo no espaço escolar**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Agosto /2020



FELIPE PEDRO LEITE DE ARAGÃO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

- A659e Aragão, Felipe Pedro Leite de.
O ensino de História no contexto da educação do campo : experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar / Felipe Pedro Leite de Aragão. – 2020.
159 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Margarida de Andrade Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.
Inclui referências.
1. História – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Escola. 4. Currículos. I. Lima, Marta Margarida de Andrade (Orientadora). II. Título.
- 907 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2020-227)

FELIPE PEDRO LEITE DE ARAGÃO

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 14/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof.^a Dr.^a Marta Margarida de Andrade Lima (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Dias de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof.^a Dr.^a Eleta de Carvalho Freire (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof. Dr. Édson Hely Silva (Suplente Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof. Dr. Gabriel Navarro de Barros (Suplente Externo)

À minha família, em especial à Sueyme e a Luís Felipe, meu primeiro e segundo Sol. Sem o amparo afetivo deles, nada seria possível. À minha mãe (*in memoriam*) que ausente fisicamente, se faz presente em essência. Aos meus irmãos, pois, ainda que na orfandade total, soubemos nos manter juntos. Ao meu amigo Hugo Emmanuel da Silva (*in memoriam*), cuja amizade, atenção, cujos conselhos e saberes compartilhados estarão sempre comigo. Às populações do campo, em especial aos moradores do semiárido nordestino, exemplos de dignidade e resistência. A todos que acreditam e fazem uma educação de qualidade para os estudantes do campo.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À Sueyme e a Luís Felipe, meus sustentáculos, e por quem busco o crescimento pessoal e profissional, pela paciência e compreensão nos momentos de “ausência” e irritação que frequentemente assaltavam-me. À minha sogra, Maria do Carmo, pela presença mais que especial e necessária em nossas vidas.

Aos estudantes partícipes desta pesquisa, por auxiliarem no desvelamento das especificidades do campo, nas quais estão inseridos e vivenciam sua cotidianidade, projetando futuros possíveis, a partir de um presente em construção e constante movimentação de construção e reconstrução do seu entorno social, econômico e de saberes.

Às populações do campo, cuja diversidade amplia o horizonte de possibilidades pedagógicas e acadêmicas, a partir da resistência tenaz em se manterem vivos social e culturalmente.

À minha orientadora, Marta Margarida, pelos apontamentos precisos, pelo vasto conhecimento, pelas conversas, pelo compromisso e por acreditar na pesquisa, encorajando-me a sempre caminhar, fazendo-me acreditar e desenvolver o potencial que eu julgava não existir.

Aos professores do Mestrado, por terem proporcionado o contato com um vasto conhecimento, ampliando meus horizontes de expectativa, especialmente ao professor Édson Silva, por manter atual o debate sobre os povos indígenas do Brasil, e à professora Eleta, tão fisicamente parecida com a minha mãe, pelas aulas nas quais pudemos compartilhar e aprender sobre ensino e aprendizagem, a partir de realidades profissionais tão distintas. À professora Lúcia Falcão, pela singeleza pedagógica e por mostrar tantas possibilidades no ensino de História.

Aos familiares que acreditaram na possibilidade de concretização deste trabalho, em especial à minha prima Marcileyne Pessôa, pelos momentos de encorajamento e observações durante a leitura de algumas partes do texto e do produto didático. À Marília Souto e sua mãe Marcila Pessôa, primas queridas que cederam o lar, assegurando-me o conforto e a tranquilidade necessários na estadia em Recife.

Ao meu amigo e colega de trabalho Rodrigo Sousa pela escuta paciente e encorajamento quando me dizia incapaz de cumprir a tarefa.

Aos inesquecíveis colegas do Mestrado, cuja companhia possibilitou um aprendizado que foi além do ambiente acadêmico. Sem desmerecer outros, gostaria de agradecer de maneira especial: Carol e Victor, pela constante escuta e pela confiança em mim depositada. Estaremos juntos pela vida afora. A Rodrigo, pelo interesse sobre a minha realidade, pelas conversas durante as providenciais caronas, pela escuta e pelo encorajamento. A Nilson, cujo exemplo e cuja resiliência levarei para sempre comigo.

Não poderia deixar de agradecer a um companheiro que deixou um vazio significativo em todos que o conheceram, mas legou a nós o exemplo de inteligência ímpar e fé no futuro. Hugo, nosso “rasta”, o amigo sempre presente na vida de todos, dedicado ao bem e consciente do seu papel como educador na transformação de vidas, este trabalho também é seu.

Por fim, gostaria de agradecer a todas e todos que se debruçam na área da educação do campo e em cujos estudos nos fundamentamos e buscamos desenvolver nossa prática pedagógica, ao longo dos vinte anos de trabalho, em uma escola do campo e na realização dessa pesquisa: meu muito obrigado.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõe a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu posto no “cosmos”, e se inquietam por saber mais (FREIRE, 2005, p. 31).

RESUMO

A presente Dissertação é fruto de inquietações quanto aos limites e às possibilidades do ensino de História no âmbito da educação do campo, nos anos finais do ensino fundamental. A centralidade do trabalho objetiva a utilização das especificidades e dos saberes do campo no espaço escolar, notadamente no ensino de História, possibilitando uma prática pedagógica que dialogue com aspectos sociais, econômicos e as relações com o conhecimento. Buscamos compreender o marco legal que norteia a educação do campo no Brasil, subsidiando as discussões ao longo da pesquisa. No desvelamento das especificidades do campo, utilizamos a técnica de grupo focal como metodologia de pesquisa, junto aos estudantes do campo, em escolas do semiárido pernambucano. Percebidas tais especificidades, o trato metodológico indicou o caminho ao produto didático, este sendo pensado a partir do cotidiano dos estudantes do campo, sendo a cotidianidade problematizada e problematizadora de questões relativas às práticas docentes nas aulas de História, ao currículo e especialmente à BNCC e à formação de professores. O produto didático usa como suporte fotografias produzidas pelos estudantes em resposta às questões provocadoras de pesquisas no seu âmbito social, sendo base de debates no ambiente escolar, de forma a que provoquem nos estudantes e na comunidade escolar novos olhares sobre a realidade, os conteúdos e a própria escola, numa perspectiva de superação de possíveis demandas e construção de um conhecimento histórico significativo.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Educação do campo. Currículo.

ABSTRACT

This Dissertation is the result of concerns about the limits and possibilities of teaching History in the field of rural education, in the final years of elementary school. The centrality of the work aims to use the specificities and knowledge of the field in the school space, notably in the teaching of History, enabling a pedagogical practice that dialogues with social, economic aspects and the relations with knowledge. We seek to understand the legal framework that guides rural education in Brazil, which subsidizes the discussions throughout the research. In unveiling the specificities of the field, we used the focus group technique as a research methodology with students in the field, in schools in the semiarid region of Pernambuco. Perceived such specificities, the methodological approach indicated the path to the didactic product, this being thought from the daily life of students in the field, this daily being problematized and problematizing of issues related to teaching practices in History classes, to the curriculum and especially to the BNCC and teacher's training. The didactic product uses photographs produced by the students in response to the provocative questions of research in their social sphere, being the basis of debates in the school environment, in order to provoke in the students and the school community new perspectives on the reality, the contents and the school itself, in a perspective of overcoming possible demands and building significant historical knowledge.

Keywords: History teaching. Knowledge and practices in the school space. Rural Education. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Listagem dos TCCs.....	22
Organograma 1 –	Níveis das competências na BNCC para o ensino de História.....	80
Organograma 2 -	2º Momento – Definição dos eixos temáticos.....	95
Organograma 3 -	3º Momento – Definição das questões dos eixos temáticos para discussões nos grupos focais.....	95
Quadro 2 -	Agenda das reuniões dos grupos focais.....	96
Quadro 3 -	Sugestões de trabalho com as especificidades do campo: atravessando e ampliando os objetos de conhecimento propostos na BNCC.....	141

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMAT	Escola Municipal Anchieta Torres
EMJAS	Escola Municipal José Agostinho dos Santos
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GFAT	Grupo Focal Anchieta Torres
GFJAS	Grupo Focal José Agostinho dos Santos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEADS	Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEPE	Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	DO PROFESSOR AO PROFESSOR PESQUISADOR: CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO.....	23
1.2	HORIZONTE DE EXPECTATIVA AMPLIADO: A BUSCA POR CONTRIBUIR COM O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
2	DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS PARA O INÍCIO DE UM PERCURSO	34
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: INTERFACES ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO.....	34
2.2	DOIS LADOS DA MESMA MOEDA: OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA.....	42
3	PROCESSO HISTÓRICO-NORMATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONTRIBUIÇÃO CONSTITUCIONAL REPUBLICANA AO DEBATE	48
3.1	AS LDB'S E O CAMINHO PARA A SEDIMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	54
3.2	RESOLUÇÕES, PARECERES E DECRETOS: BASE LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	59
3.3	ENTRE EMBATES E DICOTOMIAS: O CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	74
4	PERCURSOS ENTRE PALAVRAS, ESCUTAS, LEITURAS E REESCRITAS: SOBRE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA	89
4.1	O CAMINHAR RUMO À PERCEPÇÃO DAS ESPECIFICIDADES DO CAMPO.....	92
4.1.1	“Toda caminhada começa no primeiro passo”: o conhecer do caminho	93
4.1.2	Realização dos encontros dos grupos focais	96
4.2	TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS NOS GRUPOS FOCALIS.....	96
4.3	METODOLOGIA DA PRODUÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO.....	97
4.4	O USO DA FOTOGRAFIA: DESDOBRANDO SENTIDOS NA UTILIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS ESPECIFICIDADES DO CAMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	99

4.5	O CAMINHAR E A ESTRADA: DESCOBERTAS DE SENTIDOS NO PERCURSO.....	101
5	INTERAÇÕES E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CAMPO ACERCA DAS SUAS ESPECIFICIDADES SOCIAIS, ECONÔMICAS E DE CONHECIMENTO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O VIVIDO.....	107
5.1	ENTRE O IMAGINADO E O PERCEBIDO: CONSIDERAÇÕES SOBRE DESCOBERTAS.....	123
6	PRODUTO DIDÁTICO.....	128
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	155

1 INTRODUÇÃO

Em oito de fevereiro de 2000, entramos pela primeira vez em uma sala de aula, amparados em concurso público e cheios de intenções pedagógicas oriundas da formação ainda em andamento¹.

O primeiro contato com a escola, constituída majoritariamente por sujeitos do campo, foi em uma turma de 6ª série (atual 7º ano), composta por estudantes de diferentes comunidades rurais, circunvizinhas à instituição, esta, também edificada fisicamente² no ambiente do campo. A escola em questão é a Municipal Anchieta Torres, localizada no Distrito Santa Rita, em Tuparetama, na região do Alto Sertão do Pajeú, em Pernambuco.

Atendendo a demanda dos estudantes das comunidades rurais do entorno, incluindo outros municípios, como São José do Egito e Iguaraci, a escola oferta desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo uma das poucas escolas municipais no Brasil a ofertar toda a Educação Básica. Esse fato chama a atenção no universo da organização escolar brasileira, que delimita as responsabilidades de oferta no Ensino Básico, cabendo aos estados a obrigatoriedade em oferecer o Ensino Médio, mas não impedindo os entes municipais de atenderem também a demanda deste segmento, desde que supridas as necessidades dos segmentos de sua responsabilidade.

Torna-se importante ressaltar que a implantação do Ensino Médio na instituição citada³ foi o resultado de mobilizações de estudantes, educadores, pais e mães que compreendiam a importância de prosseguirem os estudos e se preocupavam com as dificuldades enfrentadas para a continuidade da educação básica, em decorrência das distâncias geográficas entre as comunidades rurais e as escolas de Ensino Médio, o que dificultava a frequência regular dos estudantes para o cumprimento do ano letivo.

Superada esta demanda, a escola começou a desconstruir a ideia que imperava nas comunidades rurais onde os estudantes, salvo raras exceções, deveriam estudar até o 9º ano (8ª série na época), uma vez que com esta escolaridade estariam os adolescentes e jovens aptos para o mundo do trabalho, notadamente em

¹ No ano da posse como professor efetivo na rede de ensino pública do município de Tuparetama – PE, encontrava-me cursando o 3º período da Licenciatura em História. No edital do concurso existia a possibilidade para os cursistas participarem do certame.

² Faltava a edificação pedagógica, o reconhecimento da identidade e a valorização do ambiente onde havia sido implantada, bem como a valorização dos sujeitos a ela confiados.

³ A implantação do ensino médio ocorreu em 2004, por meio da Portaria – SEDUC nº 2571, de 07 de maio de 2004.

idades de grande porte, exercendo atividades como frentistas, repositores ou caixas de lojas, entre outras atividades no comércio ou em serviços — raramente eram consideradas outras possibilidades profissionais mais qualificadas —, cursar o Ensino Superior parecia uma realidade muito distante para aquele contexto. Os que permaneciam nas suas propriedades realizavam o mesmo trabalho dos avós e pais, sem fazerem a ponte necessária entre o que a escola havia ofertado com o seu modo de vida, de modo a superar velhas práticas, a exemplo do desmatamento para a fabricação de carvão.⁴

Como resultado da quebra de um paradigma subalternizante, atualmente vários ex-estudantes concluíram a graduação, em várias áreas do conhecimento, evidenciando a mesma capacidade dos discentes citadinos no que diz respeito às competências necessárias para o cumprimento dos estudos em nível superior. Apesar das conquistas, é evidente que a escola do campo tem muitos desafios pedagógicos e estruturais. Superar essas demandas não cabe somente à escola, mas perpassa pela atuação de vários segmentos e atores sociais.

No percurso de atuação numa escola do campo, vivenciamos várias questões e vários embates sobre a escola e o seu papel social, especificamente no âmbito da escola citada. Disputas entre grupos políticos pelo “direito” de dizer como os professores deveriam atuar, ainda numa perspectiva coronelista; disputas pelos espaços de debate na escola, e estes se transformarem em objeto de ressonância de ideias, evidenciou, no decorrer do tempo, que a escola do campo era espaço de embates de narrativas.

Sendo importante partícipe social, é muitas vezes de forma subliminar deixada à margem como, por exemplo, quando é o espaço por último visitado nas manutenções físicas rotineiras (quando não há um hiato de anos para ocorrerem), na aquisição de material e em melhorias estruturais. A velha premissa de que a escola do campo e os estudantes não precisam de muito e com qualidade ainda está em evidência, mesmo que perdendo força, mas rotineiramente ainda presente na mentalidade administrativa e em alguns segmentos da sociedade.

Ainda em voga, mesmo que em processo de definhamento, ocorre o que chamamos de “coitadismo pedagógico”, este orientando muitos profissionais da educação a um trabalho pautado no “quanto menos, melhor”, por acreditarem que os

⁴ Ainda persiste esta situação.

estudantes do campo, pelas circunstâncias em que vivem, não serem possuidores das condições e habilidades necessárias para a aquisição dos conhecimentos inerentes ao nível escolar no qual estejam inseridos. Isto é evidenciado quando, por exemplo, participamos de reuniões pedagógicas ou mesmo na hora do intervalo, quando professores de componentes curriculares variados repetem o mantra “eles não aprendem, não sabem de nada”. Temos ainda que avançar muito, embora tenha sido uma problemática mais gritante.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, a escola citada possui, como resultado de muitas mobilizações, uma estrutura física que difere do usualmente visto quando tratamos de escolas localizadas na zona rural país afora. Em decorrência disso, existe um estranhamento quando se encontra uma escola do campo cuja estrutura se assemelha ou supera as instituições urbanas, provocando surpresa e admiração em alguns e questionamentos em outros, que não veem motivações suficientes para que tal infraestrutura seja disponibilizada aos estudantes do campo, uma vez que estes estão acostumados com a rudeza do cotidiano, não sendo necessários equipamentos semelhantes aos disponibilizados no mundo urbano.

Houve ocasião de escutarmos: “essa quadra coberta deveria estar na cidade e não aqui”. Nosso questionamento direcionado ao autor dessa afirmação, balizada nos motivos pelos quais os alunos do campo não teriam direito à quadra, ainda se encontra por ser respondido, muito embora saibamos do viés ideológico de tal premissa. Fica evidente que há um preconceito ainda pulsante relacionado aos estudantes do campo, estes sendo considerados subalternos e, como tal, não necessitados de ações efetivas que diminuam as distâncias entre o rural e o urbano, numa evidente negação de direitos e na diferenciação no trato entre os iguais perante a lei. A quadra coberta é utilizada pela comunidade escolar e pelas comunidades atendidas pela escola.

Em 2003 uma situação nos chamou a atenção. Num momento da execução do Hino Nacional, uma das nossas estudantes desmaiou. Após o socorro ter sido prestado, verificou-se ser a fome o motivo do mal-estar. Esta situação nos impactou. Todavia, à época, não conseguíamos dimensionar o fato ou dar-lhe a devida atenção, pois estávamos presos ao currículo conteudista, estanque e distanciado daquela realidade.

Não havíamos percebido, até aquele momento, a escola como um oportuno e adequado espaço de debates sobre o acontecimento, bem como sobre as

problemáticas que o originaram. Algum tempo depois, começou a tomar forma a pergunta: que escola era essa que não debatia as causas sócio-políticas da fome?

Começamos a refletir sobre o ensino ofertado por nós e pela escola como um todo. Fazia sentido? Atenderia às demandas daqueles estudantes? Impactava de alguma maneira a vida dos estudantes e da comunidade? A partir dele haveria possibilidade de superação das possíveis dificuldades existentes naqueles contextos?

A partir desse ponto, começamos a reflexão sobre o que tínhamos aprendido na formação inicial e efetivamente faria sentido e diferença aos nossos estudantes e às comunidades. Isso nos fez compreender 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” (FREIRE, 2013, p. 25).

Ser um professor brasileiro, numa escola do campo no semiárido pernambucano e cercado por contextos sociais por vezes desesperadores, nos quais o significado do humano toma proporções diversas, a depender de pontos de vista distintos, seja dos que enfrentam as mazelas da pobreza ou dos responsáveis por minorá-las, nos colocou sempre na posição do observador, de início passivo, mas que, ao longo da experiência docente e das leituras realizadas, nos instrumentalizou e encorajou ao questionamento.

Abrimos novas perspectivas direcionadas à nossa prática e objetivos relacionados ao espaço de atuação em que estávamos. A escola do campo transformava-se em objeto de reflexão sobre nossa identidade profissional. Afinal, o que queríamos para aquela escola, para aqueles atores sociais? Quais as nossas pretensões pedagógicas e como contribuiriam positivamente para o público-alvo?

Coincidentemente e concomitante às indagações que nos inquietavam, em 2003 entramos em contato com a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), que discute educação a partir da realidade do campo, na perspectiva de valorização dos saberes e fazeres dos indivíduos neste espaço de vivências. Trazida ao município via parceria da gestão municipal com o Serviço de Tecnologia Alternativa, ONG sediada em Glória do Goitá - PE (SERTA)⁵, organização não governamental que desenvolve tecnologias de convivência com o semiárido

⁵ Desenvolve tecnologias alternativas de convivência com o semiárido, visando a sustentabilidade econômica e nutricional dos indivíduos no campo; trabalha a educação numa perspectiva de valorização dos sujeitos do campo.

aliadas a ações pedagógicas voltadas para a valoração dos saberes e fazeres dos sujeitos do campo.

Inicialmente desconfiamos da nova metodologia, pois acreditávamos ser mais uma fórmula elaborada por quem estava distante do quadro social no qual estávamos profissionalmente inseridos, de forma a ser mais uma “receita” que não funcionaria frente aos desafios da educação do campo.

Ao longo do processo de formação continuada e dos estudos, visitas a experiências existentes e à prática da metodologia alvo das nossas desconfianças, fomos refinando a nossa percepção sobre a PEADS, de modo a encontrarmos nela o fundamento metodológico que buscávamos.

Mesmo cientes de que a metodologia apresentada era de imensa viabilidade, pela concepção de educação pensada e voltada para as comunidades campesinas, lugares historicamente relegados ao ostracismo pedagógico, não foi fácil o processo de desconstrução didático-pedagógico ao qual estávamos acostumados.

Associamos a metodologia de ressignificação dos conteúdos tão somente com a utilização da horta escolar como espaço pedagógico; dispensamos esforços em projetos que se tornavam repetitivos e assumiam, ao final, as velhas características: estudo superficial culminava com salas temáticas belas, com pouca participação na produção por parte dos estudantes.

Passado o primeiro momento, fomos nos apropriando de forma correta da metodologia proposta e, aos poucos, pondo-a em prática. Partíamos da pesquisa nas comunidades, as desdobrávamos em sala de aula, fundamentávamos as discussões dos conteúdos a partir delas e, após este trabalho, voltávamos às comunidades no que é chamado de devolução. Nesse momento, a comunidade se via nos gráficos, nas produções textuais, nas apresentações culturais e discutia as possíveis alternativas às demandas surgidas em sala de aula e apresentadas naquele momento.

Ocorreram vários momentos em que demandas apresentadas tiveram sua solução em definitivo, isso ocorrendo graças à presença de gestores municipais e órgãos governamentais nas devolutivas, o que possibilitava um amplo debate, local de onde saíam os encaminhamentos necessários à resolução dos problemas mostrados.

Com base na experiência de pesquisa, desdobramento em sala e devolução dos dados e debates, fundamentamos a nossa atuação tendo por base a metodologia da PEADS, por entendermos que não haveria sentido numa educação que não se

pautasse no cotidiano do campo e, a partir dele, adentrasse ao conhecimento sistematizado proposto pelo currículo escolar. Tornar o conteúdo “vivo”, compreendido e ressignificado pelos estudantes nas mais diversas experiências, evidenciava significativo avanço na práxis pedagógica, anteriormente pautada no distanciamento e na negação da identidade da escola e dos seus estudantes.

Aos estudantes e a nós, caberia o exercício de fazer o caminho inverso ao tradicionalmente vivido até aquele momento, tendo como ponto de partida da nossa prática as experiências cotidianas dialogando e (re) direcionar o proposto no currículo. Ao fazer esta ponte com a realidade avançamos na nossa prática, ainda que de forma tímida e carecendo de embasamento constante.

Os estudantes também construíram um envolvimento diferente ao se perceberem como portadores de conhecimentos que poderiam ser considerados nas relações com os conteúdos tradicionais de um currículo também tradicional. Viam-se na escola, observando o cotidiano ser tratado em sala de aula e percebiam-se enquanto agentes ativos e curiosos, a isto Paulo Freire (2013) chamou de superação da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Atualmente a escola não conta mais com o aporte pedagógico do SERTA. As últimas formações direcionadas de forma mais sistemática à educação do campo, no município de Tuparetama, ocorreram entre 2014 e 2015 e foram realizadas por técnicas da própria Secretaria de Educação de Tuparetama, sendo uma delas integrante da equipe de formação do SERTA.

Desde então a experiência com uma proposta específica de educação do campo tem sido deixada de lado, priorizando-se nas formações o direcionamento pedagógico focado nas avaliações externas, com ênfase no Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE). Percebemos que há uma intencionalidade bem definida. Se por um lado comemora-se a elevação de índices de proficiência, por outro percebemos que os mesmos resultados não têm ressonância junto aos estudantes do campo que, uma vez mais, tornam-se apáticos e são colocados à margem desses resultados e culpabilizados pela queda dos índices. Afirmar que a escola do campo “derrubou o resultado do município” é regra.

Importante perceber que mesmo num movimento inverso, numa elevação desses índices, as frases de caráter pejorativo e subalternizante vigoram. Frases como “tá vendo, eles também conseguem” ou ainda “os ‘bichinhos’ conseguiram” fazem parte do universo da educação do campo.

Como amostra e resultado de experiências significativas na atuação como professor de História, numa escola do campo formada por estudantes de diversas comunidades rurais, duas são reveladoras dos caminhos percorridos e da construção da nossa identidade pedagógica, sendo a primeira um importante divisor de águas nessa atuação profissional e a segunda o resultado de uma nova e ainda tímida postura pedagógica e forma de atuação, orientada pela utilização do cotidiano e das relações sociais, econômicas e políticas vividas nas comunidades rurais de onde os nossos estudantes são originários.

A primeira experiência aconteceu por volta de 2003 ou 2004, com uma evidente influência dos pressupostos teóricos da PEADS⁶. Ao entrar em uma turma de 7ª série (8º ano), coloquei no quadro o tema da aula, a revolução americana. Iniciada a exposição, o estudante A. A. levantou a mão e perguntou: “Nos Estados Unidos eles estudam a nossa Independência? ”.

Esse questionamento surgiu no momento em que refletíamos sobre o sentido da educação para os jovens do campo. O processo de desconstrução do planejamento, trouxe as reflexões sobre a educação no campo, fazendo-nos revisar a concepção de ensino⁷, bem como, efetivamente, levou-nos à compreensão, pelo menos inicial, da realidade na qual nos inseríamos. O assunto da aula não tinha ressonância alguma com a vida de A. A. e a dos colegas, de modo a não trazer a representatividade necessária que evoluiria ao interesse pelo tema.

Em resposta, começamos a estudar a História do Brasil, numa tentativa de relacionar o cotidiano dos estudantes ao conteúdo, procurando aprofundar as discussões dos conceitos históricos, tendo como parâmetro as experiências. Junco (*apud* CARRETERO, 2010, p. 15)⁸ apresentou uma provocação que apontou caminhos de reflexões no sentido da elucidação dessa questão, quando escreveu:

(...) como sair do atoleiro no qual se encontra o ensino da história na escola?
(...) “quais outras histórias (escola) poderia, ou deveria, contar? Como é possível estabelecer relações de continuidade entre o passado e o presente?”; “quem fala por meio da voz dos textos e do currículo? Quem mais quer falar e ser escutado? A escola pode conceder um espaço a essas novas vozes?”; “de que forma a escola pode transmitir histórias que entram em

⁶ Ancorados na metodologia freireana.

⁷ Orientada em sua gênese na perspectiva do trabalho com conteúdos compartimentados e dissociados das experiências e cotidianos do campo, haja visto que na graduação não houve estudo sobre a educação do campo e em princípio uma buscamos por compreender este espaço pedagógico, muito embora atuássemos profissionalmente nesse contexto.

⁸ *In* Carretero 2010 (Prefácio da obra).

contradição com as narrativas nacionais que a legitimam enquanto instituição legitimadora?”⁹ (JUNCO *apud* CARRETERO, 2010, p.15).

Percebamos que o trecho acima, com as relevantes questões que suscita, apresenta importantes contribuições aos debates propostos, pois coloca questionamentos que dimensionam, a partir das respostas, as visões sobre a educação do campo, de modo a expor as intencionalidades dos sujeitos que participam dos processos educativos nas escolas e comunidades rurais.

Bem mais recente, a segunda experiência iniciou em 2014. Partindo da necessidade de contribuir com a formação de leitores na escola do campo, escrevemos em parceria com o ator tuparetamense Flávio Rocha - que é oriundo da comunidade rural da Cacimbinha, uma das atendidas pela escola – o projeto Leitores e Livros.

Pretendíamos conseguir livros para os estudantes do 2º ensino médio em 2014, para que estes fossem incentivados a iniciarem a formação das suas bibliotecas pessoais e estas serem ampliadas nas comunidades e usadas como espaços de conhecimento. Naquele ano e com a turma citada, iniciamos o exercício de uma escrita mais sistematizada, no âmbito das aulas de História, a partir da análise de textos apresentados na sala de aula como suporte complementar, a partir de recortes temáticos e discussões dos conteúdos estudados.

Do projeto citado acima, somente as ações pedagógicas foram realizadas. Apesar de várias promessas, jamais recebemos os livros prometidos por diversos setores da sociedade que, *a priori*, solidarizavam-se com ele. Achavam-no importante, mas foram afirmações que efetivamente não se efetivaram em ações concretas. Não recebemos um livro sequer. No 3º ensino médio, em 2015, os estudantes escolheram um tema de pesquisa, realizando a escrita do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

A experiência com os TCC's foi iniciada no ensino médio de maneira que os temas de pesquisa semelhantes ou que apresentassem alguma aproximação com a pesquisa realizada seria em parceria, duplas ou trios de estudantes.

A mobilização dos estudantes para a leitura do material de fundamentação teórica, a escrita dos textos ocorreu no contraturno, promovendo uma presença mais constante dos alunos do 3º ensino médio nas manhãs da escola. A ocupação da biblioteca e sala de informática chamou a atenção de maneira positiva. Os estudantes efetivamente pesquisavam.

⁹ Aspas do autor.

A orientação dos estudos ocorreu durante as aulas semanais, em datas previamente marcadas para que não tivéssemos o planejamento comprometido. Aproveitamos as aulas de Sociologia, Filosofia e História para realizarmos o acompanhamento dos textos em elaboração.

Como resultado dessa ação, percebemos que as temáticas de pesquisas eram sobre o universo do campo ou das relações deste com o urbano. Corroborando para o entendimento de que os conteúdos deveriam ser direcionados às experiências cotidianas dos discentes e à forma como lidam com as relações estabelecidas com outras realidades.

Como resultado, observamos que as comunidades que não tinham a história escrita passaram a ser pesquisadas, e os relatos constaram em um texto. Atualmente, essas histórias antes silenciadas estão disponíveis na escola. O trabalho com os TCCs ocorre desde então. Importante ressaltar que hoje é um trabalho que faz parte do cotidiano da escola, sendo pensado a partir do 2º ensino médio.

O quadro comparativo abaixo apresenta os trabalhos com as temáticas surgidas a partir dos interesses dos estudantes que desde 2015 são elaborados no âmbito do ensino de História, no ensino médio da escola citada.

Quadro 1 - Listagem dos TCCs

ANO	QUANTITATIVO	ESTUDANTES ENVOLVIDOS	TEMÁTICAS
2015	06	13	O uso da Internet na comunidade Malhada do Riachão; O papel do jovem na comunidade de Santa Rita; Relação entre escola e comunidade; Por que o Sertão e não o Agreste? História da comunidade de Bonfim; Sítio Ponta Direita
2016	07	20	A mulher e o preconceito: tempos de sofrimento; Índios de Pernambuco: ontem e hoje; Lendário Gonzagão; Bullying: você conhece ou pratica? Uso do celular no Distrito Santa Rita: o fim do isolamento; Cajueiro e sua história; O que é racismo?
2017	07	20	A origem do cangaço; Qual o papel da mulher na comunidade rural Santa Rita; A origem do Assentamento Riacho dos Negros; Como surgiu a comunidade Barriguda? A origem da Vaquejada; A

			origem do sítio Garcia; A escravidão no Brasil.
2018	04	09	A origem do povoado Caatingueira; A origem da vaquejada; Como se dá a formação de um padre? A origem da Fazenda Varzinha no município de Iguaracy: aspectos históricos e contemporâneos.

Fonte: Acervo da biblioteca da escola.

Como é possível observar, as temáticas trafegam em várias direções e estão ligadas entre si, evidenciando que os estudantes da educação do campo não estão encerrados na sua realidade ou em si mesmos, antes, é a partir dela que seu olhar se espraia por outras realidades que, interligadas com a sua, os fazem percebê-las no cotidiano. O campo vincula-se ao urbano e este ao outro, em trocas constantes de conhecimentos e afirmações, permeadas continuamente.

1.1 DO PROFESSOR AO PROFESSOR PESQUISADOR: CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO

Na trajetória profissional que seguimos, almejamos a qualificação profissional, vendo-a como possibilidade de preenchimento das lacunas na formação inicial, bem como, uma forma de ampliação de horizontes, tanto intelectual quanto profissional. O Mestrado era o alvo.

Durante anos usamos diversas desculpas como instrumento de fuga para mantermo-nos distantes do mestrado, por receio de não ter as condições necessárias para estar neste espaço acadêmico. Após a conclusão do segundo curso de especialização, surgiu a oportunidade do Mestrado, com a realização, em 2017, da prova de admissão no Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, na UFPE. Realizado o exame, fomos aprovados e retomamos a trajetória de estudos voltados à qualificação profissional.

Hoje, quando lembramos as viagens semanais¹⁰, as aulas, as leituras que acessamos, os contatos com os professores, as conversas e os conhecimentos apreendidos percebemos o quão importante é o Mestrado Profissional. Pensar sobre a situação profissional onde atuamos, teorizar a respeito e propor um produto didático

¹⁰ Residimos a quase 400km do Recife, cidade onde localiza-se a UFPE.

instiga-nos a seguir nessa construção. Há muito o que ler, muito o que aprender e, mais que tudo, muito o que contribuir. O horizonte de expectativas amplia-se para novas possibilidades.

1.2 HORIZONTE DE EXPECTATIVA AMPLIADO: A BUSCA POR CONTRIBUIR COM O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Imbuídos do respeito aos povos do campo em cuja diversidade, modos de vida, saberes e fazeres alargamos nosso olhar para além de um paradigma educacional que subalterniza indivíduos e padrões sociais, na tentativa de homogeneizar distintas formas de ser e viver, pensamos este estudo como parte de uma construção inacabada, projetada a partir das inquietações gestadas no cotidiano de uma escola do campo.

É nesse sentido que, na dissertação, aprofundamos as discussões sobre a educação do campo — que mais sistematicamente foi consolidada a partir da Constituição de 1988 —, bem como um ensino de história que dialogasse com os espaços sociais do campo.

Situando nossa problematização, entendemos que o ensino de História deva ser pensado a partir das experiências dos atores sociais do campo, num processo inverso ao que está em pauta, no que se refere ao reconhecimento da diversidade no campo, com os seus modos de vida, suas construções históricas e socioculturais, de forma a que o ensino de História seja ancorado nestas construções sociais e tenha como pressuposto o cotidiano, as relações sociais, as relações de trabalho, as relações com os conhecimentos, na configuração da práxis em sala de aula.

Para pensarmos em um ensino a partir das experiências dos povos do campo, faz-se necessário o estudo e os debates frequentes sobre a educação do campo e o processo histórico-normativo da atual configuração, bem como o que se relaciona aos processos pedagógicos que culminam com a prática em sala de aula.

Nesse sentido, objetivamos:

1. Compreender o marco legal que orienta a educação do campo, tendo na Constituição de 1988 o ponto de partida para as discussões sobre os pareceres que a orientam;
2. Identificar os conceitos que fundamentam os estudos sobre a educação do campo (educação rural; educação do campo), de maneira a aprofundarmos nossa compreensão sobre o tema;

3. Evidenciar as especificidades dos povos do campo, no que diz respeito às relações sociais no cotidiano; relações de trabalho, a produção e o consumo; relações com os conhecimentos empírico e científico, objetivando a inserção destes elementos no ensino de História, nas escolas do campo;

4. Elaborar um produto didático com as especificidades do campo, este sendo percebido como suporte para o ensino de História no contexto desta educação.

No aporte teórico, para fundamentar nossas análises e nossa compreensão, debruçamo-nos sobre os conceitos de educação do campo a partir dos trabalhos de Arroyo (2014), Caldart (2012), Pereira (2012), Ribeiro (2012), Ghendin (2012). Para o estudo do marco legal que orienta a educação do campo no Brasil, discutiremos um conjunto de legislações. Abordaremos algumas constituições brasileiras, tendo como parâmetro a Constituição de 1988; a Constituição pernambucana de 1989; o Parecer CEB 36/2001; a Resolução CNE/CEB nº 1/2002; a Resolução CNE/CEB nº 02/08; o Decreto nº 7.352, de março de 2010; o conjunto das LDB's, partindo da LDB nº 4024/61, com especial ênfase à LDB nº 9394/96; a Base Nacional Comum Curricular; bem como autores que discutem esse marco legal, para tanto, utilizamos Soares (2001) e Rossato, Praxedes (2015).

Quanto à metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica no que concerne à fundamentação sobre concepção de educação do campo, o Marco Legal que a orienta e ainda as teorias sobre o ensino de história. Para fundamentarmos a técnica de grupo focal, metodologia utilizada para revelar as especificidades do campo, buscamos os argumentos necessários em Lima (2013), Gomes (2005), Gondim (2003), dentre outros.

Na perspectiva do ensino de História, recorreremos a um expressivo conjunto de pesquisas que discutiram os aspectos diversificados do que constitui o ensinar e aprender História nas escolas. Tratando sobre currículo, práticas pedagógicas, experiências didáticas cotidianas no universo da escola do campo para as leituras realizadas nessa perspectiva utilizamo-nos de Caimi (2016) e Freitas (2014), dentre outros estudiosos.

Fundamentamos a nossa pesquisa partindo do estudo do marco legal para a educação do campo, de modo a apreendermos no universo legal os aspectos constitutivos dos direitos à educação voltada aos povos do campo, em particular, no semiárido nordestino.

Por último, para trabalharmos a concepção do produto didático na relação com o olhar e o ofício do historiador, utilizamos Prost (2019), Boal (2012); Barca (2004) e Mauad (1996), como aporte para a construção da Proposta de Suporte Curricular para o ensino de História no contexto da educação do campo, definido como o Produto Didático resultante desta pesquisa.

Na proposta do estudo, nos aproximamos dos debates sobre os conceitos de currículo, dialogando com Arroyo (2018), Goodson (2018) e Silva (2017), na definição do currículo defendido no âmbito dessa pesquisa. As discussões pertinentes a essa temática permeiam o estudo como aspecto constitutivo das intencionalidades políticas, pedagógicas e didáticas aqui abordadas e defendidas para a efetivação de uma prática pedagógica em História que se aproxime e interaja com o cotidiano e as vivências dos estudantes do campo.

Tendo apresentado o marco legal, discutimos a educação do campo enquanto práxis cotidianamente realizada junto aos povos do campo nos espaços de vida e de experiências construídas e constituídas historicamente, em relações estreitamente vinculadas com a cultura e o meio ambiente, estes sendo pilares fundamentais nas diversas situações que compõem o quadro da sociedade rural brasileira.

Nesta construção, o ensino de História será realizado numa perspectiva dialógica, tendo como ponto de partida as experiências vivenciadas nos espaços sociais do campo onde o currículo e o ensino de História devam ser alicerçados, numa demanda curricular sempre flexível, reflexiva e crítica. Partindo do micro ao macro ou, do local ao global, criando vinculações do contexto mais específico ao contexto maior, numa relação de interdependência e complementariedade.

Na compreensão de que estamos interligados social e historicamente, pensamos as possibilidades didático-pedagógicas nas aulas de História, a partir do nosso *lócus* de construção histórico-social, com a atenção recomendada sobre os limites da ocorrência de anacronismos, exacerbação e reprodução do localismo, como nos advertiu alguns estudos de Schmidt, Cainelli (2009) e Bittencourt (2004).

Para a compreensão sobre as relações entre o local e global; o micro e macro, Ronaldo Vainfas (1997, p. 225) escreveu:

A cultura popular (...) se define antes de tudo pela sua oposição à cultura letrada ou oficial das classes dominantes (...) numa dimensão sociocultural globalizante. Mas a cultura popular se define também, de outro lado, pelas relações que mantém com a cultura dominante, filtrada pelas classes subalternas de acordo com seus próprios valores e condições de vida. É a

propósito desta dinâmica entre os níveis culturais popular e erudito — já que também a cultura letrada filtra à sua moda os elementos da cultura popular — (...) propõe o conceito de circularidade cultural. (VAINFAS, 1997, p. 225).

O conceito apresentado de circularidade cultural, relação entre os conhecimentos da cultura letrada e popular, de modo a absorverem-se mutuamente, adaptando uma e outra ao seu contexto. Sobre ele, há importantes considerações a serem feitas. E para tanto, surgem questões a serem refletidas e elucidadas: como a sociedade do campo trata os conhecimentos empírico e científico? Haveria novas leituras das situações e da informação? Como essas leituras e visões de mundo são utilizadas pela escola?

As respostas a essas e outras questões devem ser encaradas à luz da realidade do campo, sob pena de suas respostas se tornarem anacrônicas e reprodutoras de discursos pedagógicos excludentes, contribuindo com intenções de desvalorização dos diferentes contextos do campo.

Comprometidos com a educação pautada na ressignificação dos currículos, a partir das práticas pedagógicas, bem como com as reflexões acerca dos fazeres e das visões de mundo dos povos do campo, tendo como pressuposto a discussão deles em sala de aula no componente curricular de História, essa foi a força motriz que fez com que nos debruçássemos sobre esta pesquisa no ensino da disciplina alvo das discussões.

Considerando o método de ensino proposto como elo entre o vivido pelos estudantes nas experiências cotidianas e o prescrito nos currículos oficiais em sala de aula e fora dela, demandamos debater um cotidiano escolar que pense e realize práticas pedagógicas contextualizadas nas instituições de ensino do campo.

Entendemos que o processo de contextualização da práxis tem início nas discussões sobre as experiências sociais do campo, estas como orientadoras do fazer pedagógico escolar, numa perspectiva envolvendo o (re) conhecimento dos aspectos constitutivos dos modos de vida e as relações com o cotidiano escolar, de maneira a ter uma prática educativa que não se paute na pura transmissão de conteúdos, na perspectiva da educação bancária conceituada por Paulo Freire (2005), sem relações com a vida dos estudantes. Portanto:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como o seu indiscutível agente, como se o seu real sujeito, cuja

tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos da sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2005, p. 65-66).

Apontando para a superação do paradigma pedagógico preso à perspectiva depositária de conteúdos dissociados das experiências dos estudantes e, portanto, associados a um fazer pedagógico despolitizado e a serviço do silenciamento cultural e social dos povos do campo, especialmente no semiárido nordestino, historicamente visto de forma inferiorizada e passível de ser deixado à margem das inovações pedagógicas e de políticas públicas, propomos a utilização das experiências do campo¹¹ como fomentadora da prática pedagógica no ensino de História, de forma que este respeite e contribua efetivamente com os variados matizes sociais deste espaço.

A História ensinada e discutida a partir do local, do vivido e construído socialmente, alicerçada numa intencionalidade pedagógica perpassada pelo redirecionamento da práxis pedagógica, ancorada nas experiências das populações do campo, nos lugares das vivências e nas construções históricas e sociais, é a intencionalidade do debate proposto aqui. Nessa perspectiva,

(...) o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino de História (...) ensinar História também significa comprometer-se com uma estética de mundo, onde guerras, massacres e outras formas de violência precisam ser tratadas de modo crítico. (...) parece obrigação tentar aproximar esse conhecimento da vida social, principalmente quando se acredita que o ensino não deve promover, apenas, formas agradáveis de aproximação ao conhecimento (MICELI, 2018, p. 37-44).

Torna-se importante buscar uma educação que remonte a uma perspectiva educacional pautada na valorização de formas outras de conhecimentos do mundo, formas estas que não estão presentes nos discursos oficiais; formas estas cuja existência é negada, sendo alienadas de um debate sobre um conhecimento que faça a ponte entre o vivido e o prescrito curricularmente, de modo que tenham espaço e contribuam na construção de um saber significativo e politicamente ativo, apontando para possibilidades pedagógicas superando os muros escolares (físicos e didáticos),

¹¹ As relações cotidianas com o trabalho, com o conhecimento e as sociais.

objetivando um contributo social significativo da escola às comunidades, notadamente as do campo.

Ressaltamos a educação do campo como instrumento que possibilita aos indivíduos condições epistemológicas para instrumentaliza-los a permanecer no campo ou optar por deixá-lo, atuando em outras situações de vida.

Nessa perspectiva, são necessários alguns cuidados a fim de que a educação seja libertadora, com condições técnicas e crítico-reflexivas que ampliem os horizontes de ação para que não se transforme, também, em outra proposta de aprisionamento, limitando as possibilidades e a atuação social, ora propondo o abandono do campo, ora propondo a fixação nele¹², sem considerar as demandas pessoais e as condições materiais dos indivíduos, tornando o sujeito do campo peça passiva de um tabuleiro marcado pelos embates político-ideológicos e educacionais em todos os segmentos da sociedade.

Cruz Neto (2010, p. 151), a este respeito escreveu:

Pude então verificar que não basta defender a integração do homem com a natureza por meio da formação integrada do trabalho intelectual com o trabalho braçal, visto que são as condições materiais que criarão as condições de sobrevivência dos trabalhadores no campo ou na cidade. Portanto, ao se propor uma nova forma de ensinar e aprender de acordo com a realidade do homem do campo, visando à fixação desse à terra como forma de viabilizar suas lutas pela reforma agrária, o MST, como faziam os defensores do ruralismo pedagógico, deixa de considerar que as bases materiais de determinadas sociedades determinam em última instância as formas de pensar e de agir de seu povo. (CRUZ NETO, 2010. p. 151)

Solucionar esse embate ideológico, portanto intencional, só acontecerá, ao nosso ver, quando as sociedades do campo detalharem as próprias demandas, a visão de futuro e as metas que incidirão decisivamente na definição dos caminhos a serem percorridos por ela.

Ao debruçarmo-nos sobre uma dada realidade do campo tornando-a conteúdo do ensino de História, devemos respaldar essa atuação didática e pedagógica em pressupostos teóricos, nos quais as possibilidades de compreensão desta realidade, orientada a partir dos debates historiográficos pautados nas mudanças e permanências, têm amplas possibilidades de concretização.

Conceitos como “mudança” e “permanência”, compreendidos a partir dos contextos vividos, auxiliam sobremaneira nesta construção de possibilidades,

¹²Políticas públicas para a educação rural; Proposta do MST.

orientando para um fazer pedagógico em História que dialogue com a realidade sobre a qual se debruça, num movimento de ressignificação das práticas de ensino e de conteúdos.

Por último, mas sem concluir o debate e deixando em aberto o espaço para novas reflexões, será necessário considerar, no trato com a educação do campo, os seguintes aspectos e/ou questões que entendemos servir de “bússola”:

1- de acordo com Soares (2012), a educação do campo é perpassada pelo reconhecimento da existência de várias realidades, sejam assentados, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, canavieiros, extrativistas, sertanejos, cuja experiências demandam olhares pedagógicos considerando as construções histórico-sociais, culturais e o meio ambiente, este entendido como um dos demarcadores destas construções;

2 – acreditamos que na presença dessa diversidade e de realidades, um ensino de História partindo das experiências é possível;

3 – não pensamos o campo dissociado do urbano; embora diferentes, em decorrência de estarem imersos em contextos socioculturais diferentes, logo vivenciando processos de socialização diversos, as crianças e jovens do campo têm direito às mesmas oportunidades de aprendizagens ofertadas às crianças e aos jovens urbanos. Reconhecemos que são dois espaços de pertencimento social, econômico e cultural, a serem utilizados considerando os processos educacionais, sem que ocorra sobreposição;

4 – a educação do campo não nega o acesso ao cabedal de conhecimentos e suas expressões culturais existentes no mundo, antes propõe o acesso a esses conhecimentos ressignificados pelas experiências locais;

5 - a educação do campo, nas aulas de História, não abre mão das teorias historiográficas e de ensino, entendendo-as como referências nas quais baseamos nosso ofício, vinculadas a uma prática pedagógica que cria elos e constrói uma educação que faça sentido aos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Pensar um ensino de História para estudantes do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando os desafios sociais postos à educação do campo — e aqui não asseveramos ser a escola a única responsável pelo enfrentamento e pela superação das demandas sociais, antes a pensamos como espaço de reflexões sobre os mecanismos de permanência das desigualdades sociais —, é o desafio proposto, tendo em mente o que alude Paulo Miceli (2018, p. 51):

(...) forçoso concluir que qualquer esforço de renovação do ensino de História depende de uma prática corajosa. Sem querer produzir mandamentos ou regras de conduta recomendável, parece necessário ter coragem de jogar no lixo a comodidade emburrecedora de anotações amarelecidas, repetidas dia após dia, classe após classe, ano após ano. É necessário ter coragem de transformar em cinzas ou adubo pilhas e pilhas de livros didáticos, lidos e relidos sem curiosidade ou vontade de qualquer tipo, já que o famoso exemplar do professor traz respostas a todas as possíveis dúvidas. *É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências*¹³. (MICELI, 2018, p. 51).

Para a concretização deste estudo, realizamos dois movimentos que são essenciais no processo. No primeiro identificamos as especificidades dos povos do campo, tendo como eixos: (i) as relações sociais – Cotidiano; (ii) as relações de trabalho – produção e consumo; (iii) as relações com os conhecimentos – empírico e científico. Para tanto, utilizamos como metodologia de pesquisa a técnica de grupo focal.

A partir da formação de dois grupos focais com a participação de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, cada um sediado em uma escola do campo do município de Tuparetama¹⁴, no sertão pernambucano, identificamos aspectos relevantes do modo de vida dessas populações.

O segundo movimento se caracterizará pelo uso pedagógico das informações descortinadas nos grupos focais. Nesse momento, foi pensado o produto didático, que consiste numa proposta de suporte curricular, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, que intitulamos de “Olhares e percepções”, esta consistindo na transformação das especificidades campesinas em conteúdos para o ensino de História.

Na proposta de suporte curricular, indicamos a utilização da fotografia como instrumento a ser utilizado, pois compreendemos que a foto é uma extensão do nosso olhar e, dessa maneira, a representação externa, “olhares e percepções” que temos sobre a realidade que participamos.

Para a realização, o professor (a) orientará previamente os estudantes na temática que norteará a produção da foto, sendo esta usada como base para ações e atividades pedagógicas relacionadas ao eixo temático indicado, discutindo-a como conteúdo histórico ou como suporte aos conteúdos do currículo oficial.

¹³ Grifo nosso.

¹⁴ O município nucleou suas escolas do campo entre 2000-2003, permanecendo dois núcleos: Escola Municipal Anchieta Torres, localizada no distrito Santa Rita e Escola Municipal José Agostinho dos Santos, localizada na comunidade Caruaíba.

Produzidas a partir dos aparelhos celulares dos estudantes ou máquinas fotográficas disponíveis na escola, as fotografias, entendidas como olhares, evidenciarão as relações de cada indivíduo com o entorno e o modo de vida, sendo essas o suporte pedagógico proposto no produto didático.

Partindo da fotografia, será aberto um espaço de debates acerca dos fazeres e dizeres existentes no campo, de maneira que estes passem a ser objeto pedagógico para o ensino de História.

A exposição das fotos, seguida de um amplo debate sobre os olhares que representam, a montagem de painéis, culminarão com a confecção de salas temáticas abertas à comunidade escolar¹⁵, onde são apresentados os resultados das discussões nas diversas temáticas, promovidas nas turmas dos anos finais e do ensino médio, de forma a que cada uma delas seja responsável por um tema. Temos o formato de um evento anual protagonizado pelos estudantes, cujo conteúdo trabalhado insere-se na proposta de ensino de História.

Para a discussão proposta, organizamos esta dissertação em cinco capítulos, objetivando uma construção teórica que melhor definisse o caminho da pesquisa e a compreensão dos processos inerentes à educação do campo, de maneira que abrigasse no corpo da pesquisa desde a normatização à proposta do produto didático.

Na introdução, buscamos apresentar as motivações que nos conduziram à pesquisa, apresentando a nossa experiência profissional como um dos condutores do processo nela proposto, apontamos os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados para alcançarmos os objetivos estabelecidos, bem como apresentamos as intenções pedagógicas deste trabalho, sob a forma do produto didático proposto.

O primeiro capítulo apresenta os conceitos de currículo, educação rural e educação do campo, essenciais para a compreensão da proposta educacional defendida pela pesquisa. O texto aborda a compreensão sobre currículo defendida ao longo da pesquisa e no produto didático, bem como as diferenças conceituais sobre educação apresentadas pelas correntes descritas, suas intencionalidades pedagógicas e sociais acerca das populações do campo, não perdendo de vista o espectro histórico do qual fazem parte os conceitos abordados.

No segundo capítulo, nos debruçamos sobre os aspectos normativos da educação do campo, fazendo o levantamento do processo histórico-normativo que lhe

¹⁵ Sugestão.

deu a atual configuração. Partimos do estudo de alguns textos constitucionais, tendo como elemento norteador a Constituição de 1988, sendo esta base do conjunto de resoluções, pareceres e decretos discutidos na pesquisa, e estes, o suporte para a existência da educação do campo no Brasil, nos aspectos pedagógicos, estruturais, legais e financeiros.

Na conceituação de uma concepção de ensino de História que dialogasse com a realidade do campo, tivemos como ponto de partida a necessidade em descortinar as especificidades dessas populações, e esse processo e sua metodologia aparecem sistematizados no terceiro capítulo. Nele ainda temos a metodologia do produto final a ser utilizado para o enfrentamento pedagógico às demandas surgidas na pesquisa junto aos estudantes do campo.

O quarto capítulo apresenta as discussões suscitadas a partir do levantamento dos dados obtidos na pesquisa junto aos estudantes do campo. Nele percebemos as demandas apresentadas nos debates propostos, de forma a estes serem o suporte na concepção do produto didático aplicável, como sugestão, às situações apresentadas.

O quinto capítulo apresenta o produto didático. Fruto das inquietações que desembocam na pesquisa acadêmica ora apresentada. O produto apresentado configura-se como uma proposta flexível de trabalho pedagógico nas escolas do campo, cuja ação ambienta-se no ensino de História nos contextos sociais abordados ao longo desta Dissertação e tendo como pano de fundo uma prática pedagógica centrada na realidade dos estudantes, sendo estes agentes ativos e construtores do conhecimento, tendo no professor o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

2 DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS PARA O INÍCIO DE UM PERCURSO

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: INTERFACES ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

Quando nos propomos a escrever sobre currículo, campo amplo e consolidado de embates políticos constantes, a preocupação central foi perceber qual concepção curricular estaria imbricada na pesquisa e no trabalho que realizamos. Fato que deve ser dito, consiste em estarmos escrevendo sobre currículo quando a dissertação ora apresentada se encontra nas costuras finais. Mas qual o motivo disso?

Para respondermos à questão posta anteriormente, recorreremos a Goodson (2018, p. 85): “Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. ”. Por ser multifacetado, a sua necessidade foi crescendo na medida em que a pesquisa e o texto avançavam, momento em que percebemos que um posicionamento curricular era necessário e tomava corpo.

Tanto a pesquisa quanto o produto didático decorrente dela foram perpassados pelo entendimento de que os sujeitos do campo, como indivíduos de direitos, têm na sua cotidianidade elementos para o embasamento de uma educação que saia do movimento conservador em que se coloca distante do entorno em que pretende atuar. No produto didático, defendemos uma construção pedagógica e didática pautada no social, que se distancie das corriqueiras prescrições e tornem o professor mero repetidor e os estudantes ouvintes passivos nos processos de ensino e aprendizagem.

Goodson (2018), em relação a essa questão, nos adverte que o currículo ainda pode ser construído enquanto prescrição, e nos indica que devemos avançar nessa concepção, entendendo-o como construção social. Esse apontamento nos encaminha à superação do modelo de educação em que professores e estudantes são passivos, reprodutores e receptores de conhecimentos descontextualizados e sem significado político e social, desassociado das possíveis mobilizações sociais capazes de surgir no âmbito de uma educação que, se for dialógica, se aproxima da vida dos estudantes. A esse respeito, observamos:

O primado da ideologia do currículo como prescrição (...) pode ser constatado através de um simples passar de olhos pela literatura curricular. Esta visão de currículo se desenvolve com base na ideia de que podemos definir desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de estudo e, em seguida, continuar com o ensino de diversos segmentos e sequências, numa

variação sistemática. Apesar da óbvia simplicidade, para não dizer do realismo desta visão, o 'jogo de interesses' ainda é, se não o único em vigor, certamente o principal. (op. cit., 2018, p. 85).

Ao referendar que no currículo prescritivo “(...) Pode haver muitas razões para esse predomínio constante, mas a meu ver o potencial explanatório não é um dos fatores”, Goodson (2018, p. 86) nos lança em direção ao debate sobre o currículo enquanto espaço de relações de poder. Ao nos posicionarmos pedagogicamente no âmbito desta pesquisa, também nos posicionamos politicamente numa perspectiva de buscarmos, no ensino de História nas escolas do campo, o diálogo dessas instituições com o entorno em que estejam inseridas, conduzindo processos de construção social dos conhecimentos.

Assim, nos juntamos às vozes que reivindicam uma educação relacional, onde escola e comunidade estejam ombreadas, numa percepção que pautar a constante produção de conhecimento, e este seja transformador de realidades. Reivindicamos poder e autonomia para as escolas e os professores de modo que desafie “(...) a retórica da prescrição e da administração (...)” (op. cit., 2018, p. 86), sem que lancemos mão de um paradigma de submissão ao *status quo*, onde a “(...) cumplicidade: poder e autonomia, para escolas e professores, dependem, no cotidiano, da aceitação contínua da mentira fundamental” (op. cit., 2018, p. 86).

Sobre essa questão, Goodson (2018), chama à atenção para os currículos que cumprem o papel de controle e servem à burocracia, momento em que, entendemos, os professores tendem a ter sua autonomia cerceada, sendo induzidos a planejamentos cada vez mais direcionados ao cumprimento de metas pré-estabelecidas pelos sistemas educacionais, muitas vezes sem consonância com o universo pedagógico em que o profissional está inserido e, por isso mesmo, sem ressonância no ambiente escolar.

Em decorrência desse fator, vemos um ensino de História por vezes percebido como um simples decorar de fatos, personagens e datas, cuja existência é revelada sem que se façam os elos necessários com os estudantes, passivamente receptores de uma informação para eles irrelevante, já que causa pouco impacto em si e na sua realidade. Superar esse paradigma reinante é o modelo de currículo que defendemos.

Aqui a educação histórica delinea-se quando percebemos o currículo enquanto construção social, no qual os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem são parte ativa da construção curricular pretendida, esta apontando

caminhos à superação de demandas percebidas a partir da concepção de um currículo que seja também produtor de conhecimento. Para Goodson (2018, p. 92), “(...) A relação entre o individual e as estruturas mais amplas é fundamental, mas é através de estudos históricos que tais investigações podem ser realizadas com sucesso. ”.

Sobre isso, observemos o que nos diz Goodson (2018, p. 93):

(...) o que se torna mais necessário é um método que se detenha nos participantes, na complexidade do processo social, mas que absorva também algum entendimento em relação às expressões que ultrapassam a situação. O processo humano pelo qual as pessoas fazem sua própria história não se realiza em circunstâncias de sua própria escolha, da mesma forma como acontece com as potencialidades para a negociação da realidade. O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado. Seguir esta evolução através do tempo, até o presente, proporciona-nos *insights* sobre como estas circunstâncias que experimentamos como ‘realidade’ contemporânea têm sido negociadas, construídas e reconstruídas.

(...) O contexto histórico naturalmente reflete os padrões anteriores de conflito e poder. Não basta desenvolver um conceito estático dos contextos históricos e das representações herdadas *in toto* do passado. Esses contextos e representações precisam ser examinados em relação à ação atual. (...) Em síntese, não podemos visualizar o currículo (nem os contextos e representações históricas com ele relacionados) como se fossem um sistema fechado. (GOODSON, 2018, p. 93).

A partir da citação acima podemos inferir a construção de um currículo que amplie os horizontes sociais do ensino de História, no qual tenhamos um amplo espectro de análise das estruturas sociais ora vigentes, pormenorizando como essas relações foram construídas e como chegaram à atualidade, buscando ainda entender, tendo como aporte as vivências sociais atuais, de que maneira elas podem ser entendidas e reconstruídas. Desse modo, o conhecimento histórico é perpassado por intenções claramente sociais e de transformação.

Quando consideramos as construções curriculares e os planejamentos atrelados a elas, bem como as práticas pedagógicas que surgem no âmago dessa construção, somos alertados por Goodson (2018) sobre o currículo enquanto prescrição e prática, com suas possibilidades e possíveis limitações, mas sempre com foco em considerarmos o currículo como construção social. Este assevera:

(...). O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já firmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição com em nível de interação (p. 96).

Currículo é discurso e intencionalidade que resultam em métodos, e estes concretizados nos espaços escolares de forma política e pedagógica, dando forma àquilo que o (a) professor (a) toma como objetivo da sua prática. Tomaz Tadeu da Silva (2017), ao estudar as teorias de currículo, adotou, como eixo orientador do estudo, a análise de discurso. No trabalho, o autor aponta a não preocupação em se debruçar sobre as definições de currículo, embora as tenha estudado, defendendo que:

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de 'currículo' seja a de saber quais questões uma 'teoria' do currículo ou um discurso curricular busca responder. (...) A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2017, p. 14).

O excerto contém elementos significativos à pesquisa que desenvolvemos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, cuja centralidade consiste em pensarmos e propormos a ampliação dos currículos oficiais, notadamente a Base Nacional Comum Curricular, no sentido de termos as especificidades do campo (sociais, econômicas, de saberes e relações com o conhecimento escolar) parte integrante do currículo que se expressa nas práticas pedagógicas em História, nas escolas do campo.

O primeiro elemento diz respeito não ser a centralidade desta pesquisa o debruçar sobre as teorias de currículo, haja visto ser um campo amplamente consolidado, não sendo, ao nosso ver, necessário um debate sobre as diversas teorias que fazem parte desse universo. Seguiremos, dessa maneira, a proposição sobre o currículo exposta por Silva (2017), quando demonstra que as várias teorias curriculares convergem para um ponto comum: o que os estudantes devem aprender.

Consideramos no nosso trabalho a premissa da intencionalidade. O que queremos que os estudantes aprendam nas aulas de História, nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo, dialoga com a forma com que eles deverão aprender. Esse aprendizado deverá ser estanque, compartimentado e descontextualizado ou deverá dialogar com a realidade dos estudantes, em um movimento de questionamento e compreensão dessas realidades também no espaço

da aula, numa perspectiva de construção histórica pautada nos sujeitos envolvidos nas aulas de História?

O segundo elemento converge à dimensão pedagógica desta pesquisa. Entendemos que o currículo é a síntese sociocultural e educacional de determinado contexto, expressando o resultado dos embates políticos dentro desses espaços sociais como intenção, como tal perpassa todas as dimensões da vida cotidiana, portanto, o foco aqui proposto está na dimensão das garantias que “outros sujeitos e outras pedagogias” (Arroyo, 2018) possam ser evidenciadas nos espaços escolares, especificamente nas escolas do campo.

Reconhecemos que nossa pesquisa dialoga com os escritos críticos e pós-críticos do currículo. Segundo Silva (2017), essas teorias avançam no sentido de ir além do “o quê?”, ensinar para o “porquê” determinados conhecimentos devem ser ensinados, apontando o fato dessas teorias se deslocarem do campo pedagógico de ensino e aprendizagem e progredirem na perspectiva de ver o currículo sob a ótica das relações entre saber, identidade e poder.

Silva (2017, p. 17) caracteriza as categorias de currículo a partir dos conceitos que elas enfatizam. Assim, nas teorias tradicionais, os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos dão o norte às propostas curriculares que a eles se vinculam. Percebamos que nessa categoria há um viés tecnicista do ensino, perpassado por uma organização que busca como resultado final a eficiência e o cumprimento de objetivos.

Vemos que nas teorias tradicionais não existe a preocupação com as relações que os estudantes estabelecem entre o que aprendem na escola e a sua vida cotidiana¹⁶, sendo objetivo o cumprimento de metas de aprendizagem que levam a uma provável eficiência. De que eficiência falamos? A quem interessa essa falta de relação com o mundo dos estudantes? Quem constrói esses currículos? Quais interesses estão por trás? São questões que devem ser levantadas quando pensamos sobre qual concepção curricular e método de ensino em História queremos nas nossas aulas.

A escolha desse modelo curricular na perspectiva de buscar uma presumível isenção político-pedagógica, muito em voga em tempos de “escola sem partido”, como

¹⁶ Logo desconsideram as especificidades do campo.

norte à prática em sala de aula, a torna, por esse motivo, um fato político de dimensões pedagógicas, demonstrando as intenções pensadas para um ensino de História orientado no sentido da reprodução de discursos hegemônicos (Arroyo, 2018) e mera repetição de conteúdos sem vínculo com os estudantes do campo e da cidade.

Em contraponto às teorias tradicionais de currículo, temos as teorias críticas e pós-críticas. De acordo com Silva (2017, p. 17), a primeira traz em seu bojo os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. A segunda, alavanca os debates sobre identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Percebamos que, nessas categorias curriculares, as teorias avançam no campo social, discutem aspectos relacionados à existência dos estudantes, no âmbito das relações sociais, de produção e conhecimento, foco da nossa investigação, os quais denominamos de especificidades. Vinculam, por exemplo, nos debates sobre identidade e alteridade nas relações existentes nas comunidades do campo, dentro dela e a partir dela, fato que demonstramos no desdobramento da pesquisa feita com estudantes desses contextos.

Como se percebem? Que relações estabelecem entre si? Que relações estabelecem com outras realidades? Quais influências são percebidas e o que influenciam no contato com outras realidades? São questões como estas que servem para que as práticas pedagógicas possam alcançar os estudantes do campo, numa edificação que seja orientada a partir deles e para eles, numa perspectiva em que a construção do conhecimento seja perpassada também pelo fortalecimento das identidades do campo.

Ao trazer ao campo pedagógico o debate dos aspectos sociais, econômicos e de conhecimento, as teorias curriculares críticas e pós-críticas trazem importante contribuição na medida em que subsidiam olhares direcionados à compreensão do universo humano de forma crítica, questionando as estruturas estabelecidas, ao passo em que propõem novas perspectivas de estudo e crítica dessas estruturas, apontando caminhos alternativos a elas.

Nessa premissa se encontra o debate enfrentado no âmbito da pesquisa aqui proposta, quando dentre tantas perguntas feitas durante o percurso, está: que relações de poder se estabeleceram a ponto de vermos as especificidades do campo

ausentes nos currículos e silenciadas nos debates pedagógicos? A superação desse obstáculo é o que propomos nesta pesquisa e no produto didático fruto dela, como forma de dizermos que “(...) há outros territórios e outros atores na produção de conhecimento (...)” (ARROYO, 2018, p. 35).

Silva (2014, p. 15) corrobora com a questão anteriormente colocada, quando aponta:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscando justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” dever ser selecionados.

Ao propormos as especificidades dos sujeitos do campo como elementos constituintes de uma prática pedagógica e de uma didática que dialoguem com as cotidianidades existentes nas salas de aula das escolas do campo, no ensino de História, estamos perpassados por intenções pedagógicas e políticas, portanto, nossas intenções são curriculares.

Essa intencionalidade é orientada pela concepção de que “(..) há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização fora das instituições que se autoapropriam da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas.” (ARROYO, 2018, p. 34).

Sabemos que as construções pedagógicas e curriculares são constituídas a partir de embates e disputas, muitas vezes havendo a prevalência ou sobreposição de determinada visão de mundo sobre outras, de modo a se tornar hegemônica, objetivando a construção de competências direcionadas a avaliações externas para a checagem de resultados, sem que por vezes exista uma correlação entre essas competências e a realidade dos estudantes¹⁷. Arroyo (2018, p. 33-34), sobre isso, elucida:

Currículos e pedagogias para domínios de competência, avaliações de resultados tornaram as instituições educacionais, os currículos e as pedagogias mais rígidas, mais conservadoras, conseqüentemente territórios de disputas políticas, mais acirradas porque mais fechadas aos coletivos populares, aos trabalhadores. (...) As salas de aula nas escolas e nas universidades são espaços dessas tensões. (ARROYO, 2018, p. 33-34).

Ainda sobre as disputas ocorridas no âmbito dos currículos, Silva (2017, p. 16) aponta “(...) quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja

¹⁷ Veremos isto mais adiante na análise da Base Nacional Comum Curricular.

no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”. Estas questões trazem à sua solução uma profunda reflexão sobre o ensino enquanto intenção. Pensar um ensino de História que supere as relações curriculares estabelecidas e tenha por objetivo uma prática que dialogue com as diversas formas de ver o mundo se faz necessário.

Vemos que as relações que se estabelecem no nível de currículo são relações de poder, cujo embate está significativamente presente no cotidiano escolar. Ao pensarmos sobre as formas de dominação e resistência (Arroyo, 2018), necessariamente discutiremos o currículo. No cotidiano escolar, ao escolhermos a metodologia e a prática que desenvolveremos, estamos nos situando curricularmente, de modo a consciente ou inconscientemente, tomarmos parte da disputa de poder.

Assim, “(...) As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA, 2017, p. 147).

Embasados nas discussões trazidas por Goodson (2018), Arroyo (2018) e Silva (2017), consolidamos o caminho da nossa pesquisa e quais as intencionalidades político-pedagógicas, ou currículo, defendemos na construção acadêmica na qual nos debruçamos. Reconhecemos agora a importância de definirmos a vertente curricular na qual estamos mergulhados e acreditamos.

Isso posto, entendemos o currículo enquanto construção social (Goodson 2018), no diálogo com as perspectivas crítica e pós-crítica das realidades (Silva 2017), cujo objetivo é a superação dos discursos hegemônicos transformados em currículos, numa tentativa de serem passados como construção social comum a todos os indivíduos, no qual discursos e vivências que não se encaixam no padrão hegemônico são sistematicamente silenciados, numa negação da diversidade social existente, em que atores sociais têm negado seu espaço de fala (Arroyo 2018).

Seguindo a linha de percepção de um currículo que seja orientado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica no ensino de História que se vincule e obtenha subsídios junto às realidades dos estudantes do campo, defendido no âmbito desta pesquisa, pretendemos que o produto didático, fruto dessa Dissertação, transcenda a percepção reinante dos manuais ou compêndios.

Ao propormos uma prática pedagógica em que os professores e estudantes são efetivamente ativos nas pesquisas e na construção de conhecimentos a partir delas,

e tendo o entorno escolar como campo de investigação, avançamos no caminho anteriormente apresentado. O produto didático, bem como a reflexão feita no corpo desta Dissertação, supera o paradigma curricular unilateral e prescritivo, construído sem a participação dos interessados, não contendo as características sociais e econômicas dos sujeitos envolvidos e suas percepções de mundo.

2.2 DOIS LADOS DA MESMA MOEDA: OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA

Debruçarmo-nos sobre a educação, sobre o ensino de História e, mais precisamente, sobre a educação do campo, demanda uma caminhada pelo espaço histórico da educação brasileira, bem como pelos contextos sociais do país nos quais as políticas educacionais foram sendo construídas ao longo da República, como as construções conceituais foram sempre usadas para fundamentar e, porque não dizer, orientar as políticas públicas norteadoras das intenções político-pedagógicas e administrativas que perpassam desde então os vários governos brasileiros.

Sempre carregadas de viés ideológico e representativo das visões de mundo dos grupos que dominam a política nacional, seja de forma momentânea ou de forma quase que eternizada, as políticas de educação do campo são balizadas em conceitos quanto aos espaços de vivência das populações pertencentes a estes lugares. Desse modo, é imprescindível termos bem definidas as fronteiras em que se aproximam os conceitos de educação rural e educação do campo.

Portanto, faz-se necessário compreendermos e diferenciarmos os conceitos de educação demandados ao campo, que orientam as políticas públicas pensadas para os lugares onde as mulheres e os homens do campo fomentam os modos de vida e as visões de mundo.

Um olhar desatento, sem a diferenciação necessária entre a educação rural e a educação do campo, incorre em equívoco, quando não intencional, de desconsiderar aspectos conceituais relevantes, correndo-se o risco de jogar na vala comum visões e construções tão díspares quanto as que permeiam e estão presentes nos dois conceitos.

A educação rural, enquanto conceito ainda dominante¹⁸, de acordo com Marlene Ribeiro (2012), tem características que apontam ser o período republicano, anterior à Constituição de 1988, o momento das origens desse conceito, sendo a busca pela industrialização o norte das políticas nacionais, restando à educação ser pensada a partir deste modelo de país.

O conceito em questão foi pensado a partir do urbano, visando uma educação pautada por um modelo pedagógico que não leva em conta a necessária adequação da escola às características das populações do campo, quando não observa e/ou omite que:

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família (...). Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a sua terra. (op. cit., 2012, p. 293-294)

Percebamos que a educação rural não considera a vivência social como espaço de aprendizagens, de modo a contribuir de forma significativa para evasão escolar nas escolas do campo¹⁹, não sendo o único aspecto que contribui para isso. Esse modelo de educação atribui ao urbano a autoridade de falar sobre o campo, estabelecendo com este uma relação de subalternização, sem levar em conta as singularidades do campo, porque tem pretensões de dominação, de homogeneização.

Outra característica da educação rural diz respeito à formação inicial dos professores, geralmente pautada numa construção mais generalizante e por esse motivo desconsidera as especificidades da educação do campo, de modo a termos uma formação inicial, e também continuada, que não vislumbra, na diversidade de conhecimentos existentes no meio rural, uma importante ferramenta pedagógica.

De acordo com Marlene Ribeiro (2012), o contexto anteriormente abordado, significaria a origem do desinteresse dos professores em estabelecer uma vinculação mais estreita com as comunidades rurais, ficando perceptível ser esta questão “Outra característica identificada na educação rural (...) é a sua desvinculação da comunidade dos trabalhadores rurais que enviam seus filhos à escola” (op. cit., 2012, p. 294).

¹⁸ Entendemos desta forma ao observarmos que muito das suas características ainda estão presentes: educação descontextualizada; processos pedagógicos urbanizados; assistência material e pedagógica relegadas a segundo plano etc.

¹⁹ De acordo com dados do INEP, em 2014 a evasão escolar foi maior nas escolas do campo, em todas as modalidades de ensino.

A educação rural atribui à escola do campo um modelo de educação relacionado ao paradigma capitalista das relações sociais, em uma perspectiva na qual os indivíduos são vistos a partir da condição de mão de obra produtora de riquezas. Nesse contexto, as escolas do campo não atenderiam outra demanda que não a de produzir indivíduos aptos a serem elementos da produção.

Podemos apontar essa ideia como fruto da concepção de que o mundo urbano é a matriz geradora de uma pretensa sociedade homogênea; o trabalho no campo, dada a condição braçal, não requer para a realização uma formação mais apurada; o camponês produziria sempre de forma arcaica, sendo um ignorante dos conhecimentos básicos em Matemática e Português, por exemplo. Nessa perspectiva, a educação rural não reconhece os saberes e as experiências do campo como conhecimentos válidos.

Mesmo os cursos técnicos ofertados ao longo da história da educação brasileira às populações do campo²⁰ têm na formatação o viés preconceituoso, que se insere na perspectiva capitalista de adequação do todo social ao modelo consumista de sociedade, reforçado a partir da revolução industrial, pois:

Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os 'novos' produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural. Desta forma, a perda de autonomia dos agricultores, associada à imposição de um conhecimento estranho (...); assim, *ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar*²¹ (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Nos anos de 1930-1940, ampliaram-se os debates sobre a educação nacional, inspirados nas ideias dos reformadores, resultando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Neste contexto, ocorreu na perspectiva da educação rural, o debate acerca de um pensamento denominado ruralismo pedagógico, que propunha combater o analfabetismo no campo, cuja causa estaria associada à educação de caráter urbano empreendida até aquele momento. Desse modo, reconhecia-se a educação desvinculada da realidade do campo como deficitária e insuficiente para responder às necessidades das populações desse contexto social.

Propunha-se uma educação que fizesse a relação com a realidade do camponês, no entanto, numa perspectiva de manter os filhos destes numa conjuntura que os orientava somente à produção. Ribeiro (2012) alertou que essa política estava

²⁰ A partir da Proclamação da República.

²¹ Grifo nosso.

associada, como as outras, à ideia de progresso nos moldes capitalistas, propondo ser a produção de bens de consumo o indicador do nível de progresso de determinada comunidade.

O ruralismo pedagógico entrou no bojo das ações retirando a autonomia das populações do campo na escolha dos caminhos que desejavam seguir, quando defendia as possibilidades de homens e mulheres do campo a não saírem do cotidiano e empreenderem em outras conjunturas. Ressalte-se ainda que o ruralismo pedagógico teve aporte financeiro de agências dos Estados Unidos, que buscavam um modelo agrícola no Brasil que o tornasse dependente científica e tecnologicamente (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Dessa maneira, as políticas educacionais implementadas para as populações do campo ora os colocava como premissa à transformação em seres híbridos, um misto de urbano e rural; ora os “obrigava” a saírem do campo, espaço considerado insalubre e deficiente de possibilidades de crescimento humano e social; ora os “obrigava” a permanecerem no campo como produtores e consumidores de bens, numa orientação pautada em um projeto de dominação e silenciamento das sociedades rurais brasileiras, isto encontrando ressonância no fato de essas pessoas serem vistas

(...) como objetos e não como sujeitos de tais políticas, as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas. (...) havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (RIBEIRO, 2012, p. 297).

A educação rural, embora tenha surgido como antítese ao modelo educacional proposto antes dela, pecou em não valorizar os saberes das comunidades rurais, quando aderiu a uma prática de alienação desses conhecimentos e, conseqüentemente, das mulheres e dos homens do campo, de maneira a fazê-los instrumentos de uma produção que prometia uma modernidade entendida como necessária ao desenvolvimento social enquanto produtores e consumidores.

Em oposição à educação rural, surgiu no âmbito dos movimentos sociais o conceito de educação do campo²². Caldart (2012) pontuou ser um movimento

²² O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luiziziânia, Góias, de 27 a 30 de julho 1988. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29

protagonizado pelos trabalhadores do campo, objetivando discutir as políticas de educação voltadas para o lugar de vivências comunitárias, de forma que esta tenha vinculações com os interesses sociais do campo, ampliando as perspectivas educacionais para além do econômico e da produção pensada unicamente para atender às demandas do mercado ou do agronegócio.

É um fenômeno brasileiro atual na educação, sendo construído “(...) pelos trabalhadores do campo e suas organizações que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.” (CALDART, 2012, p. 257).

Sendo pensada a partir dos lugares onde as sociedades do campo vivenciam historicamente as relações cotidianas e onde são percebidas as questões quanto à relação com o trabalho, com o conhecimento e as relações sociais, a educação do campo traz como objetivo uma prática educativa que se sustenta nessas realidades, ampliando a visão educacional, de modo a superar o viés estritamente econômico da educação rural, esta ligada a um modelo de educação objetivando à produção em larga escala, aos moldes do agronegócio.

Assim sendo, a educação do campo valoriza e incentiva processos educativos considerando os vários matizes da vida no campo, superando desta forma a visão urbanizadora e homogeneizante que ainda se tem sobre estes espaços.

A educação do campo surgiu com a proposição de ser contraponto à educação rural, de modo que todo o percurso histórico — da gestação e passos iniciais aos dias atuais — foi perpassado por uma constante mobilização social, assentada num amplo debate, cujo espaço foi garantido aos sujeitos do campo, em uma construção democrática, considerando a participação efetiva dos sujeitos interessados na concretização enquanto política pública, sendo estes que de uma forma ou de outra têm relação com o campo onde vivem econômica, cultural e socialmente.

No âmbito desta pesquisa, utilizaremos o conceito de educação do campo por este expressar as intencionalidades político-pedagógicas em que creditamos possibilidades de efetivação de uma educação voltada às demandas dos estudantes, intencionalidades estas instituídas ao longo da nossa experiência numa escola do campo, no sertão pernambucano. Ressaltamos, nesse conceito, o compromisso com uma educação e um ensino de História que dialogam com as especificidades sociais,

de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 257-258).

econômicas e a relação com o conhecimento estabelecidas historicamente nas pluralidades existentes no campo.

3 PROCESSO HISTÓRICO-NORMATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONTRIBUIÇÃO CONSTITUCIONAL REPUBLICANA AO DEBATE

Dissertar sobre a educação do campo perpassa pela compreensão dos processos históricos e dos embates políticos pelos quais têm passado o tema ao longo da História do Brasil, com especial ênfase ao período republicano, especificamente no pós-Constituição de 1988. Portanto, é necessária uma análise das Cartas Magnas do período histórico citado, para situarmos a historicidade do tema no que diz respeito à construção dos entendimentos existentes atualmente sobre a educação do campo pautada nas experiências dos sujeitos camponeses.

Tomamos como recorte nas discussões sobre o marco legal da educação do campo a Constituição de 1988 que favoreceu às populações a possibilidade de uma participação efetiva nos debates relacionados às demandas, especificamente no que começava a ser proposto para a educação, tornando o debate democrático e aberto aos atores sociais mais diretamente interessados nas proposições que surgiriam a partir daquele momento.

Salientando que no âmbito dessas discussões, surgiram legislações complementares, orientando e sistematizando a educação do campo sendo necessária uma reflexão sobre o processo histórico-normativo da educação do campo.

A Constituição de 1988, no artigo 208, garante o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade em todo o percurso formativo do cidadão brasileiro, com a equiparação de conteúdos mínimos, estes entendidos como comuns. Universalizando o acesso à educação básica, o texto assevera ser dever do Estado dar as garantias estruturais necessárias à efetivação desse direito.

Respeitando as diferenças culturais e artísticas regionais e nacionais, o texto constitucional no artigo 210 assegura uma gama de conteúdos curriculares mínimos a serem vivenciados pelas instituições escolares na educação básica num âmbito geral, mas permitindo que especificidades regionais sejam colocadas como conteúdo a ser vivenciado nos espaços escolares.

Assim, trazer ao espaço escolar do campo o debate sobre as próprias especificidades encontra respaldo na Constituição. Isso posto, ao não cedermos espaço para o debate democrático e pedagógico acerca da realidade do campo,

incurremos em grave erro pedagógico e em inconstitucionalidades, uma vez que fazer a ponte entre o vivido e o currículo seguramente é caminho eficaz da aprendizagem.

A Constituição trouxe como um dos princípios o direito à educação pública e gratuita, esta entendida como instrumento na busca por uma sociedade democrática, justa e de igualdade social. Esse entendimento deveria estar presente nas políticas de governo desde a promulgação da Constituição, tendo por intenção o alinhamento das ações governamentais direcionadas a oportunizar o acesso à educação sem distinção de nenhum matiz.

Segmentos sociais historicamente deixados à margem ou contemplados parcialmente nas políticas públicas voltadas à educação brasileira, foram percebidos no âmbito do documento constitucional como indivíduos de direito e reconhecidos nas e com as suas especificidades, senão explicitamente no texto constitucional, mas visíveis neste, de modo a serem criadas *a posteriori* leis específicas para a educação nas quais esses atores sociais estão presentes e com voz, de modo a ter o direito à educação reconhecido e assegurado.

Nesse contexto foram construídas proposições sobre educação direcionadas ao campo, numa perspectiva de valorização das experiências desses povos, possibilitando a reflexão acerca dos seus fazeres e suas visões de mundo, objetivando o enfrentamento a modelos de educação instituídos a partir da realidade urbana, posto não atenderem às demandas do campo. Há uma grande diversidade de ambientes físicos e sociais nos espaços rurais brasileiros, sendo necessários procedimentos metodológicos que levem em conta essas distintas realidades.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (SOARES, 2012, p. 7).

A escola do campo, respeitando as características sociais, ambientais e de articulação política do ambiente no qual o estudante esteja inserido, possibilita uma relação mais estreita da educação com o vivido, de modo a ser lócus de pesquisas e debates sobre as demandas das comunidades atendidas por ela. Dessa forma, há a possibilidade de tornar-se espaço de construção de conhecimento alicerçado nos espaços de vivência social, onde as comunidades campesinas olham-se de dentro

para fora, numa perspectiva de construção coletiva e democraticamente constituída de superação de demandas.

No Parecer CEB 36/2001, Edla Soares trouxe importante contribuição ao esmiuçar os textos constitucionais, evidenciando que, na história constitucional brasileira, a educação voltada às populações do campo nem sempre foi contemplada na perspectiva do reconhecimento deste espaço social como portador de direitos e de características que diferem do urbano, posto sempre como modelo que orientava as políticas educacionais até 1988.

Muitas vezes sendo relegadas a segundo plano, políticas públicas de educação que atentassem às especificidades e demandas do campo, compreendidas aqui como o cotidiano, as relações de trabalho, sociais e o conhecimento, e que respeitassem os aspectos sociais e econômicos do espaço rural, foram deixadas à margem, isso em decorrência do contexto econômico em vigor na quase totalidade do período republicano inicial, que demandava à industrialização do país.

A ausência e mesmo a presença da educação do campo nas constituições brasileiras anteriores a 1988 evidenciou, em grande parte, a negação de direitos e de políticas públicas que levassem em conta o respeito às especificidades de educação para esse segmento social. Observando-se nos textos constitucionais anteriores a 1988 a cristalização de ideias pejorativas relacionadas ao campo.

Conforme destacou Soares (2012, p. 11), a Constituição brasileira de 1891 evidenciou que:

(...) a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (SOARES, 2012, p. 11).

A preocupação direta com a educação do campo, entendida a partir das primeiras décadas do século XX como educação rural, surgia numa perspectiva de contenção das migrações para as cidades, no aumento da produção agrícola e de caráter salvacionista, quando apregoava a transformação de “crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (op. cit., p. 11). Por outro lado, nesse contexto existia incipiente preocupação de alguns setores com os métodos educacionais empregados no campo,

caracterizados por uma prática pedagógica de características marcadamente urbana no espaço rural.

Marcada pelo Movimento Renovador e pelas reformas educacionais do período, notadamente a Reforma Francisco Campos, a Constituição de 1934, diferentemente da anterior, estabeleceu critérios para a educação do campo, explicitando de onde viria o aporte financeiro para a execução. Transcrevemos abaixo o texto constitucional de 1934 que tratou do assunto:

A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, SECADI/MEC, 2012, p. 13).

Observamos que há o início de um processo, ainda que tímido, de preocupação com uma educação voltada às particularidades culturais, econômicas e sociais dos sujeitos do campo, o que, a nosso ver, foi a gênese dos embates no contexto democrático atual, no âmbito dos movimentos sociais e das mobilizações por uma educação do campo contemplando efetivamente os anseios das populações em tela, num contexto que vem sendo historicamente construído no Brasil, com avanços, estagnações e retrocessos até a atualidade.

No entanto, foi perceptível que o avanço na Constituição de 1934, no que se relaciona à educação do campo, não terá prosseguimento nos demais textos constitucionais até 1988.

A Constituição de 1937 apresentou no ensino profissional o alicerce da educação brasileira no período do Estado Novo. Define no Artigo 129 a responsabilidade de indústrias e sindicatos em promover a educação profissional, sem que o Estado abrisse mão das prerrogativas. Caberia ao Estado o amparo aos indivíduos que não pudessem arcar com as despesas em instituições particulares de ensino - no entanto, para a educação do campo não houve legislação específica, muito embora o texto tratasse da importância do trabalho no campo no Artigo 132:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, Constituição, 1937).

Observamos que no texto constitucional não existia a preocupação com as experiências e as particularidades presentes no campo, sendo a educação pautada no adestramento para a formação do que poderíamos chamar de cidadão ideal, economicamente ativo e pronto para a defesa da nação.

Evidenciando que o modelo proposto atendia a demandas que não as do meio rural, mas antes a um modelo de Estado para o desenvolvimento industrial, no período aqui situado, representando um modelo de educação excludente, uma vez que destinava aos membros das camadas pobres a preparação exclusivamente para o trabalho braçal, menos intelectual e historicamente menos valorizado no país.

Lembramos que na tradição social brasileira existe uma pulsante subvalorização do trabalho manual/braçal, sendo esses indivíduos que o fazem considerados menos aptos intelectualmente. O ensino técnico, do modo proposto e dissociado de uma formação básica sólida, consolidaria a permanência das grandes desigualdades sociais.

No âmbito da redemocratização, foi criada em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por meio do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto. Composto por ciclos de ensino, o referido Decreto propugnava a preparação dos indivíduos para o trabalho no campo, com a concepção tecnicista, como evidente no trecho abaixo:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-lei 9613/46 | Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Mantida a redação original).

A Constituição de 1946 estabeleceu a educação como direito de todos e responsabilidade dos poderes públicos, mediante as garantias orçamentárias e a organização do sistema federal e dos territórios de ensino. O texto constitucional ainda possibilitava à iniciativa privada na participação dos processos de ensino, por meio da obrigatoriedade das empresas privadas industriais, comerciais e agrícolas,

com número superior a 100 empregados, a manutenção do ensino primário aos trabalhadores e seus filhos.

Todavia, o inciso IV definiu como exclusividade das empresas industriais e comerciais essa obrigatoriedade, deixando de fora, de maneira evidente, as empresas agrícolas, expressando a falta de perspectiva, em nível de Estado, de uma proposta contemplando efetivamente a educação das populações do campo, reiterando o crescente interesse na valorização do urbano como modelo social, característico desse período e dos posteriores.

Na Constituição de 1967, bem como a Emenda à Constituição em janeiro de 1967, veremos ainda a obrigatoriedade de as empresas industriais e agrícolas oferecerem o ensino primário (ou concorrer para este fim mediante o salário-educação – Emenda Constitucional) aos trabalhadores e aos filhos destes. Todavia, no artigo 170 da Constituição de 1967 e na Emenda constitucional, no seu artigo 178, no parágrafo único, essa obrigatoriedade especificava somente as empresas urbanas (indústria e comércio).

A Constituição Federal de 1988, considerada como marco da Nova República (período posterior à Ditadura Civil-Militar pela qual passou o Brasil) e símbolo do retorno ao regime democrático, “(...) proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas e rurais” (SOARES, 2012, p. 16).

Como as demais Cartas Magnas, a de 1988 não traz no texto específico nenhuma orientação voltada exclusivamente à educação do campo, mas diferentemente das demais, não enfatiza o modelo social e econômico urbano como parâmetro a ser seguido nas políticas públicas voltadas à educação. A exemplo disso, encontramos nas Disposições Constitucionais Transitórias, no Artigo 62, mediante lei específica, a criação do Serviço de Aprendizagem Rural (SENAR)²³, tendo na formatação diretrizes que pautam a competitividade e a produção.

Como observado, diferentemente dos textos constitucionais que o precederam, o texto de 1988 possibilitou um parâmetro de educação específico ao contexto do campo. Técnico e pautado nos moldes do SENAI e SENAC, cuja ênfase é o mercado

²³ Criado em 23/12/1991, pela Lei nº 8.315, constitui-se como uma entidade de direito privado, paraestatal e mantida pela classe patronal rural, sendo vinculado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, integrando o Sistema S., tem por missão a educação profissional, a prestação de assistência técnica e a realização de atividades de promoção social, bem como estimular a pesquisa e a inovação rural. *In* <https://www.cnabrazil.org.br/senar/institucional-senar>. Acesso em 20/06/2019.

de trabalho e a produção industrial, de acordo com o texto disponível no site, o SENAR tem por missão “Realizar a Educação Profissional, a Assistência Técnica e as atividades de Promoção Social, contribuindo para um cenário de crescente desenvolvimento da produção sustentável, da competitividade e de avanços sociais no campo”.

O modelo proposto pelo SENAR enfoca as suas ações em cursos de capacitação para o aprimoramento da produção e dos negócios vinculados ao campo numa perspectiva comercial.

3.1 AS LDB'S E O CAMINHO PARA A SEDIMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

A LDB nº 4024, de dezembro de 1961, e a lei de Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus nº 5692, de agosto de 1971, surgiram no percurso histórico da educação do campo no Brasil, ainda com poucas alterações ao horizonte até então vislumbrado no que se refere às intenções curriculares e pedagógicas direcionadas ao campo, estando estas baseadas no não reconhecimento da diversidade do campo e continuamente pensadas por indivíduos afastados dessas realidades.

A LDB 4024/61 resulta de debate social e, nela, apesar dos substitutivos direcionarem o debate às demandas das escolas privadas, os dispositivos legais assegurariam à educação do campo alguns elementos importantes para a sua sustentação.

Seguindo exemplo do que ocorreu nos textos constitucionais anteriores a esta em questão, no Artigo 31, ficou expressa a obrigatoriedade para as empresas agrícolas com mais de 100 pessoas a manutenção do ensino primário, de forma gratuita, aos seus trabalhadores e aos filhos destes. Constando no primeiro parágrafo do artigo em questão a adoção de bolsa de estudos aos trabalhadores que residissem distante dos locais de trabalho. Caberia ainda, de acordo com o segundo parágrafo, aos conselhos estaduais de educação, zelar pelo cumprimento do exposto no Artigo 31.

No Artigo 32 do referido texto, temos:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Como vemos no excerto da referida LDB, a legislação cria mecanismo impeditivo à obstrução do processo de acesso das crianças do campo ao ensino primário (termo utilizado à época), de modo a podermos dizer que este dispositivo traz uma mudança legal quanto às garantias de acesso das crianças do campo aos processos pedagógicos escolares iniciais, mas abre espaço para que elas pudessem ser retiradas do seu entorno e levadas às escolas urbanas, fato que nos dias atuais vai de encontro ao marco normativo sobre a educação do campo.

Os artigos 47 a 50, que versam sobre o ensino técnico, mesmo citando a educação técnica agrícola, normatizam de forma evidente e sistemática o ensino técnico industrial e comercial “aos menores, seus empregados” (op. cit., 1961), deixando o ensino técnico agrícola à margem.

Ressaltemos que existe um reconhecimento velado, quando não explícito, da existência do trabalho infantil, tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas, o que é característico do contexto da época. Todavia, tal situação na atualidade e, apesar das restrições legais, teima em existir, segundo as condições sociais ainda precárias para um número considerável de estudantes moradores do campo.

Nesse sentido, Edla Soares (2012, p. 23) apontou no Parecer 36/2001, em referência à LDB 4024/61:

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária. (SOARES, 2012, p.23).

Sancionada em agosto de 1971, a Lei nº 5692 apresentou a educação como direito do cidadão e como dever do Estado prover às demandas para que aquela se concretizasse. O artigo 4º da referida Lei traz as orientações sobre o currículo no ensino de 1º e 2º graus, que seria vivenciado a partir da promulgação da lei em questão.

Com a proposta de um núcleo comum e uma parte diversificada que atenderia, em tese, às peculiaridades locais, às demandas dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes, em particular, percebemos, que a organização curricular estava

ligada às questões do trabalho no campo. Nessa perspectiva, o Artigo 11, no seu segundo parágrafo, orienta a adaptação/organização do ano letivo levando em conta os períodos de plantio e colheita, momentos estes em que seriam estabelecidas as férias escolares.

Ao considerarmos essa questão, observamos que o currículo é pensado de forma unilateral e com o objetivo, a nosso ver, de contemplar a utilização da mão-de-obra dos estudantes na produção. A lei de forma implícita orientava a continuidade da utilização do trabalho infantil e juvenil nos campos do país.

A Lei nº 5692/71 manterá a obrigatoriedade das empresas comerciais e industriais, mas ampliando às agrícolas a obrigatoriedade em oferecerem com condições, o salário-educação e a instalação de unidades escolares, aos empregados e aos filhos destes, de modo a proverem-lhes de condições para frequentarem o ensino de 1º grau gratuitamente, trazendo como inovação (Artigo 51) a possibilidade de utilização de “(...) receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal” (BRASIL, MEC, 1971), isto sendo possível, segundo o texto, a partir de ações organizadas em parceria com os sistemas de ensino.

A percepção obtida com relação à normatização discutida, em relação à educação do campo, evidencia as limitações à concretização de uma proposta de educação voltada às populações do campo, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e ambientais desses lugares, isto em decorrência sobretudo do modelo econômico de industrialização perpassado na história republicana brasileira, forçosamente impactando nas concepções das políticas de educação voltadas ao campo, no sentido de atenderem demandas macroeconômicas do Estado brasileiro.

Mercadológica e orientada à formação de uma mão-de-obra utilizada pelos grandes latifúndios, a agricultura brasileira caracteriza-se pela concentração de terras e por um modelo econômico agroexportador que necessita, para sobreviver, do trabalhador no campo com baixa qualificação. Quando busca uma formação técnica mais qualificada em decorrência da mecanização, esta foca numa capacitação dos indivíduos aos moldes urbano-industrial, formados para serem operadores em tarefas repetitivas e extenuantes. Assim,

O ensino agrícola é pautado, ao longo da República, nos projetos governamentais de educação rural, pela visão do desenvolvimento a qualquer preço, por promessas que o capitalismo não pode cumprir, apontando para uma pretensa fixação dos trabalhadores no campo, sem qualquer horizonte de mudança na posse e distribuição da terra, ou no modo de produção da existência (PEREIRA, 2012, p. 290).

Passado o período da Ditadura Civil-Militar, com perdas humanas e político-sociais significativas, a partir de 1985 os ventos democráticos voltaram a soprar mais uma vez no Brasil. Nesse momento os movimentos sociais e as minorias, até então violentamente silenciados e expropriados dos direitos à cidadania plena, participaram dos debates acerca das suas demandas, tornando-se parte efetiva nos embates políticos que fundamentaram a construção do texto gênese da Constituição de 1988, evidenciando a guinada democrática²⁴.

Neste ambiente orientado à participação cidadã e democrática, iniciaram-se os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em dezembro de 1996, a LDB nº 9.394 sinalizou uma mudança significativa na forma como a educação do campo passaria a ser enxergada e vivida.

Se nos documentos anteriores tínhamos a formação do cidadão para o mundo do trabalho, a legislação avançou quando, para além do mundo do trabalho, abordou e propôs uma educação vinculada também “à prática social” (Brasil, MEC, 1996).

Inaugurou uma nova proposta de educação, avançando no sentido de não mais enxergar os indivíduos somente para os tornar aptos à cidadania e prática cidadã estritamente relacionada ao mercado de trabalho, seja urbano ou rural. Superando esta demanda imposta há décadas às populações do campo, a LDB aponta para uma nova perspectiva: valorização das práticas sociais, estendendo esta questão aos modos de vida, às construções históricas e às experiências diversas existentes na sociedade brasileira e que formam o painel social do país.

Nesse sentido, o Artigo 26 da referida legislação assegura o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados da educação básica. Dessa maneira, os modos de vida, a historicidade e a cultura desses dois grupos étnicos dão norte aos conteúdos curriculares, contemplando a população brasileira que tem por características esses aspectos étnicos e sociais.

Reconhecendo no campo especificidades e necessidades peculiares diante dos processos históricos e sociais que culminaram nas construções sociais existentes, a Lei 9394/96 estabeleceu no Artigo 28:

²⁴ Os acontecimentos e desdobramentos sociais e políticos no pós-impeachment da Presidenta Dilma, em 2016 atestariam, em nosso entendimento, uma frágil democracia, ainda refém dos grupos político-familiares que historicamente dominam as estruturas econômicas e políticas do país, sustentados por uma população marginalizada, que não se percebe como tal, teimando em manter-se alheia às demandas políticas nacionais.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, MEC, 1996).

Na observação do artigo 28 da Lei 9394/96, vemos no inciso I importante orientação quanto à utilização de uma prática pedagógica que se associe à realidade dos estudantes do campo, de modo a que conteúdos e métodos levem em conta as características locais e dialoguem com ela. No entanto, faz-se necessário o cuidado com essa organização curricular para que não haja a supressão de conteúdos mínimos sob a desculpa de que o uso do real toma todo o espaço dos conteúdos curriculares e da atuação pedagógica.

Para além da questão dos conteúdos curriculares, devemos considerar as metodologias utilizadas na educação do campo. Quando o artigo em questão orienta para uma metodologia que dialogue com a realidade a qual o estudante do campo esteja inserido, não infere a utilização de métodos que menosprezem a capacidade cognitiva dos estudantes do campo. Superar uma prática pautada na vitimização e incapacidade dos estudantes do campo é uma das premissas do Artigo 28 da lei em questão.

Os incisos II e III dão prosseguimento à proposta de diálogo com a realidade do campo, de forma que a organização escolar esteja pautada nos ciclos da produção agrícola, estes, no caso do semiárido nordestino, atrelado ao período das chuvas. Salientamos que a possibilidade de um tempo escolar diferenciado para as escolas do campo, em respeito às demandas da produção, não deve ser motivo para uma adequação escolar que sinalize a pactuação com qualquer forma de exploração do trabalho das populações do campo.

Defendemos que a educação do campo se aproprie do trabalho de produção econômica realizado nas comunidades atendidas pelas escolas do campo, percebendo-o como uma construção social e, como tal, ideal para que exista um trabalho pedagógico voltado para ele, numa perspectiva dialógica com a realidade e ênfase no debate acerca das dimensões sociais desse processo. Quem, como e o que se produz? Quem lucra? São algumas perguntas importantes nesse processo.

O Artigo 28 consolida a concepção de uma educação voltada às necessidades dos estudantes do campo, orientando para escolhas curriculares e de metodologia

que façam o elo entre o posto nos documentos oficiais com a realidade em que a escola esteja inserida. Mas, o trabalho pedagógico não deve ser pensado numa perspectiva limitante, educando para o êxodo ou para a permanência no campo, ambos de forma impositiva. À escola e ao currículo, cabe proporcionar aos estudantes as condições para fazer as suas escolhas.

Ressaltemos mais uma vez, diferentemente das congêneres, a Lei em discussão tem como parâmetro para a organização do ensino nas escolas do campo as “peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, MEC, 1996), avançando para a superação do exclusivismo econômico como orientador da organização das escolas do campo.

Esse avanço decorreu da valorização das experiências sociais diversas vivenciadas no cotidiano do campo que não se resumem ao período da plantação e colheita, mas sobretudo aos modos de vida, às relações sociais etc. Observamos que essa questão encontra ressonância no Parágrafo I do referido texto, quando expressa a necessidade de adequação do ensino aos interesses dos estudantes do campo, interesses estes que vão além do econômico, perpassando a cultura, os conhecimentos e as relações sociais nas mais variadas ambientações.

Ao determinar que conteúdos e metodologias atendam às necessidades das populações do campo, a LDB 9394/96 sinaliza para um esforço dos envolvidos nos processos educativos no sentido de (re) conhecer e priorizar essas necessidades nas escolhas curriculares (conteúdos, métodos e intencionalidades), de forma que os camponeses percebam-se na escola e a vejam como espaço dinâmico de construção de conhecimentos que tenham por característica a resignificação e sejam a expressão daqueles que deles se servirão para avançar social e economicamente, de modo coletivo e socialmente construído.

3.2 RESOLUÇÕES, PARECERES E DECRETOS: BASE LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No Parecer nº 36/2001, de 04/12/2001, Edla Soares, em relatório sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, encaminhado para a Câmara de Educação Básica nas Escolas do Campo, definiu a educação do campo como direito, percebido na diversidade cultural, regional e socioeconômica, presente nas diversas regiões brasileiras, das quais as características ambientais também são importantes nessa diversidade.

Expondo a dívida histórica do Estado brasileiro com a educação do campo, a relatora evidenciou nas constituições que antecederam a Constituição de 1988 e as legislações específicas, que a educação direcionada ao campo no Brasil foi pensada como educação rural, tendo o meio urbano como parâmetro das políticas educacionais.

Soares (2012) discorreu sobre o urbano ser o paradigma na educação brasileira na primeira metade do século XX em decorrência de que neste período iniciou-se mais efetivamente o processo de industrialização, motivo que provocou o viés urbanista das políticas educacionais no período.

Num movimento de ampliação da análise das legislações vigentes sobre a temática, a parecerista trouxe uma importante contribuição quando observou nos textos das constituições estaduais a forma como a educação do campo foi tratada, destacando que:

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região. Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região (SOARES, 2012, p. 17).

A relatora analisou a forma como a educação do campo foi tratada nas constituições estaduais, evidenciando que mesmo em textos legais mais específicos quanto à dimensão da regionalização, estes não se desvincilharam do urbano como paradigma educacional. Por outro lado, algumas cartas estaduais, como apontou Edla Soares (2012, p. 18) trazem “(...) adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta”, sendo o caso de Alagoas, da Bahia, do Ceará, do Maranhão, de Sergipe e de Tocantins.

A propósito, quando analisamos a Constituição pernambucana, promulgada em outubro de 1989, na seção I, do Capítulo II, que trata da educação, a reconhece como direito de todos, sendo dever do Estado e da família, devendo respeitar, dentre outros pontos, os valores culturais. Dessa forma, entendemos por valores culturais as construções históricas e sociais da sociedade, no âmbito dos variados ambientes sociais que lhe compõem.

Ao referir-se à educação, a Carta magna pernambucana traz no seu texto vinte artigos, enumerados a partir do artigo 176 ao 196, tratando das concepções de educação; dos direitos ao seu acesso; dos princípios que a norteiam; da organização

do sistema estadual de educação, este posto em regime de colaboração com os municípios e a União, dentre outras questões.

O artigo 180 orienta sobre os conteúdos curriculares a serem ministrados, respeitando a base comum nacional, bem como as especificidades regionais, no entanto, essas especificidades não são explicitamente apresentadas, salvo as relativas aos povos indígenas. Situação que chama à atenção, uma vez que muito brevemente o parágrafo 3º assegura a utilização das línguas maternas indígenas e os próprios processos de aprendizagem.

Essa foi a única menção a uma representação dos povos do campo existentes em Pernambuco; sertanejos, ribeirinhos (não índios), quilombolas, canavieiros etc. não aparecem explicitamente no texto sobre a educação na Constituição pernambucana.

Evidenciando que a educação do campo na diversidade de atores, não aparece na Carta magna de Pernambuco, mesmo esta tratando de valores culturais, conclui-se que existe uma diversidade cultural que não aparece explicitada no texto citado. Como consequência, observamos a generalização das concepções de ensino, quando não percebemos essa diversidade cultural ser tratada nas especificidades. A educação do campo não é apresentada de forma evidente e abrangente no texto constitucional pernambucano.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002 “(...), instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino” (BRASIL, MEC, 2012, p. 30), objetivando a adequação dos projetos de escola do campo a essas diretrizes, de maneira a ser garantido o acesso à educação; a um projeto de educação pautado na qualidade social com o desenvolvimento ecologicamente sustentável e economicamente justo; a adequação das práticas pedagógicas e dos conteúdos às especificidades do campo; a organização do ensino nos aspectos estruturais, pedagógicos e profissionais.

Ao serem instituídas, as Diretrizes vêm orientar a educação do campo nos aspectos metodológicos, pedagógicos, logísticos e estruturais, sendo suporte à constituição de uma educação que objetiva o avanço social do campo, nos múltiplos setores da vida em sociedade, dentre os quais destacamos o desenvolvimento social e econômico de forma sustentável, respeitando as questões ambientais e de desenvolvimento local.

As Diretrizes instituem em seus artigos uma série de orientações para a normatização dos processos educacionais realizados nas escolas do campo. Constam no Artigo 1º as orientações para a construção dos projetos das instituições de ensino do campo, a partir dos caminhos apontados pelo documento em discussão.

No Artigo 2º, temos a definição dos princípios e procedimentos (que resultam dos objetivos de cada instituição) nos cuidados que os projetos institucionais das escolas do campo devam dispensar ao se adequarem à legislação vigente.

Na perspectiva da pesquisa, sinalizamos a importância de as realidades existentes no campo serem observadas de forma pedagógica. O parágrafo único do Artigo 2º das diretrizes respalda a escolha metodológica defendida por esta pesquisa para o ensino de História nas escolas do campo, quando orienta:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (op. cit. p. 33).

O Artigo 3º propõe a educação como fomentadora da cidadania plena, justiça social, solidariedade e do diálogo. Para tanto, não faz distinção entre o rural e o urbano quando assegura o acesso à Educação Básica, bem como à Educação Profissional em Nível Técnico às populações do campo em igualdade de condições com o urbano. Corrobora para isso o inciso I do Artigo 15º, o qual indica as responsabilidades dos entes federados na oferta da educação do campo, com ênfase na Educação Básica.

No Artigo 4º, as Diretrizes determinam que os projetos institucionais das escolas do campo devam constituir-se “(...) num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos (...)” (BRASIL, MEC, 2012, p, 34), tendo como objetivos o desenvolvimento sustentável e o mundo do trabalho.

O artigo em análise evidencia a necessidade de conhecermos a realidade do campo, na qual, nas especificidades sociais e econômicas, encontramos fonte de material para as aulas de História, na perspectiva de criarmos elos pedagógicos com as diversas realidades dos estudantes do campo.

No mesmo sentido, quando trata das propostas pedagógicas, o Artigo 5º orienta para construções que contemplem a diversidade existente no campo, nos mais variados aspectos, sejam os sociais, econômicos e culturais, os quais denominamos, no âmbito desta pesquisa, de especificidades.

No Artigo 6º temos a responsabilização do poder público, representado pelos entes federados, pelo atendimento escolar. Assim, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, devem garantir o acesso à educação básica, incluindo os estudantes que não frequentaram a escola na idade prevista, dando as condições de acesso, para os estudantes do campo, ao ensino médio e à educação profissional técnica.

Completando as estratégias de organização escolar no campo, o documento das Diretrizes orienta, no Artigo 7º, a regulamentação do atendimento escolar no campo, considerando “(...) a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade” (op. cit. p, 34-35).

Às Diretrizes cabe a função de sedimentar as propostas pedagógicas que levem em conta os espaços de vivência social dos estudantes do campo. Nessa perspectiva, o segundo parágrafo do Artigo 7º do documento abordado, aponta esses espaços como pedagógicos. Assim, o trabalho de pesquisa junto às realidades dos estudantes do campo, tendo-os com atores dela, e o desdobramento em sala de aula, se constituem como ferramenta de construção de conhecimento acerca dessas realidades.

O Artigo 8º trata do controle e da avaliação de parcerias para a concretização de experiências de escolarização na educação básica no contexto do campo, o qual abre a possibilidade para “(...) outras exigências (...) poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, MEC, 2012, p, 35). Entendemos como exigências, as propostas curriculares que visem a dar atenção às peculiaridades de determinada realidade, de modo a serem elementos constituintes do currículo e da prática pedagógica. A pesquisa que realizamos e o produto resultante dela atendem ao exposto no artigo analisado.

Vale ressaltar que o produto didático, proposto no contexto desta pesquisa, não deve ser entendido como uma exigência. Vemo-lo, e ele surge com esse objetivo, como um suporte pedagógico ao ensino de História, pensado a partir da percepção sobre as realidades dos estudantes do campo, nos espaços pesquisados.

Esse movimento de pesquisa atende ao exposto no inciso IV do Artigo 8º, quando este aponta para o “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (op. cit. p, 35).

O caminho desenhado por esta pesquisa e por seu produto didático tem sua origem nas inquietações quanto a um ensino de História que dialogue com a diversidade de realidades sociais e econômicas existentes no campo e, a partir delas que encontre na contextualização o percurso a uma prática que desenvolva nos estudantes a percepção da História como ciência capaz de subsidiá-los na compreensão da própria realidade, com vistas a possíveis intervenções. Respalhando o exposto, as Diretrizes, no Artigo 9º, sustentam nossas intenções: “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitando o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (op. cit. 2012, p. 35).

Para que ocorra a necessária participação social nos processos educacionais na educação básica, as Diretrizes nos artigos 10 e 11 sinalizam a gestão democrática como suporte às relações da escola com a comunidade e os movimentos sociais. Assim, tratam da autonomia da escola e dos seus conselhos, sendo respaldados na legislação vigente.

Nesse ponto, tanto nossa pesquisa quanto o seu produto, encontram sustentação, na medida em que o inciso II do Artigo 11, na perspectiva do fortalecimento de mecanismos democráticos, diz: “para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino” (op. cit. 2012, p. 36).

Os artigos 12 e 13 das Diretrizes abordam a formação docente, especialmente a voltada para a atuação nas escolas do campo, como importante instrumento na concretização das políticas públicas de democratização do ensino no campo. Dito isso, a legislação em discussão reafirma a importância docente na consolidação e efetivação dessas políticas, bem como das propostas pedagógicas que estabeleçam elos no contexto de uma educação democrática e inclusiva, como a estabelecida nas Diretrizes. Essa premissa encontra-se fundamentada no Artigo 13:

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

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

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e

respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, MEC, 2012, p, 36).

Percebemos a importância de uma docência nas escolas do campo que seja norteada pelos princípios de reconhecimento do contexto em que atua de forma pedagógica, este sendo o meio a uma prática que seja também orientada pelas especificidades sociais e econômicas em que esteja inserida, bem como seja aberta ao diálogo democrático com essas realidades; reconheça-se como integrante de realidades que podem ser consideradas numa perspectiva pedagógica.

Os artigos 14 e 15 trazem a orientação quanto ao financiamento da educação básica nas escolas do campo, partindo dos investimentos corriqueiros (transporte, alimentação, material pedagógico etc.) até a adequada remuneração dos trabalhadores da educação. Para o alcance do proposto, estabelecem que o custo-aluno²⁵ seja diferenciado, com vistas ao atendimento às especificidades existentes nas escolas do campo (acesso, material pedagógico contextualizado etc.).

Pelo exposto, entendemos que no caminho trilhado pela educação brasileira, a partir da LDB 9394/96, é pontuado — na perspectiva da democratização do acesso a ela, de forma a garanti-la como conquista social e cidadã, tendo por fundo uma educação pública, gratuita e de qualidade —, que faça o regate da dívida educacional histórica do Brasil com as camadas menos favorecidas da sociedade, na forma de uma educação que se pautar na garantia de direitos e na democratização dos debates acerca da sua construção. A esse respeito,

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, MEC, 2018, p. 15).

Como forma de aperfeiçoar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, surge a Resolução nº 02/08. Estabelecida em 02 de abril de 2008, traz o aprofundamento de vários pontos existentes nas Diretrizes. Como exemplo, Rossato *et al.* (2015, p. 57) destaca o que está expresso nos artigos 3º, 4º, 5º e 6º, quando especificam em quais condições se dará a nucleação das escolas do campo:

²⁵ Valor monetário repassado por estudante às redes de ensino.

(...) enquanto uma política pública educacional e de Estado, vale mencionar o fato de ter especificado vários outros princípios norteadores dessa política. Entre estes destacamos a adoção de normas para dificultar a nucleação e o transporte rural, práticas realizadas de modo indiscriminado que fecharam milhares de escolas rurais (...).

A Resolução é categórica quando define o seu objetivo: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, MEC, 2012, p. 53). Nesse sentido, amplia e aprofunda os parâmetros sobre o funcionamento da educação do campo, postos nas Diretrizes, ao longo dos seus artigos. Trata da visão pedagógica, da organização escolar, da formação continuada e da manutenção das escolas do campo, quando determina as responsabilidades dos entes federados.

No Artigo 1º, de maneira contundente, expressa:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, MEC, 2012, p. 53).

Como vemos, a Resolução nº 02/08, em seu primeiro artigo, tipifica os sujeitos do campo, ampliando o nosso olhar sobre as várias características de que se constitui o campo brasileiro em sua diversidade populacional. Isso posto, sinaliza que a educação do campo e os entes federados por ela responsabilizados, devem considerar os variados aspectos sociais, geográficos e econômicos na efetivação das políticas públicas voltadas à educação desses sujeitos.

O Artigo 2º, ao tratar das responsabilidades dos entes federados (Estados, Municípios e o Distrito Federal) com a educação do campo, acentua o princípio de colaboração entre eles, na perspectiva de ter assegurado o direito a uma educação pública e gratuita que atente para a qualidade e garanta as condições físicas e pedagógicas necessárias à implementação de práticas pedagógicas que dialoguem com os diversos espaços sociais existentes no campo.

Garantir as condições pedagógicas e estruturais, bem como o diálogo com os modos de vida existentes nos espaços sociais, está definido no Artigo 7º, quando aponta que:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as

diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (op. cit., 2012, p. 55).

Já o Artigo 8º, preconiza o direito ao transporte escolar para os estudantes das escolas do campo nucleadas, dentro das especificações do Código de Trânsito Nacional, e atender às demandas dos estudantes, especialmente aos portadores de necessidades especiais.

Quanto ao Artigo 9º, este vincula o cumprimento de padrões mínimos de qualidade da educação ofertada aos estudantes do campo “(...) ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002” (BRASIL, MEC, 2012, p. 56).

Tratando do acesso aos espaços escolares, da qualidade da educação e das condições pedagógicas das escolas do campo, o Artigo 10 “(...) considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade” (BRASIL, MEC, 2012, p. 56), alertando no seu parágrafo 1º para que as ações planejadas tenham a participação das comunidades rurais.

Compreendendo que o desenvolvimento das comunidades rurais deva partir de ações integradas, o Artigo 11 enfatiza:

O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (op. cit., 2012, p. 56).

Na esteira da construção legal de uma educação do campo perpassada pelo (re) conhecimento das realidades em que os estudantes estão inseridos, numa perspectiva democrática e integrada a elas, sendo essas realidades objetos pedagógicos para o ensino de História, surge o Decreto nº 7.352, de março de 2010, dispondo sobre a política de educação do campo e o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

O Decreto 7.352 aprofunda as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, a partir da criação do PRONERA, explicitando de maneira contundente os objetivos da política de educação do campo, caracterizando as

populações, as escolas e os profissionais da educação do campo, num importante movimento de reconhecimento das especificidades desses espaços sociais.

A esse respeito, o Artigo 1º, define:

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, MEC, 2012, p. 81-82).

O Artigo 2º, nos seus incisos, orienta sobre os princípios da educação do campo. O inciso I traz o respeito à diversidade existente no campo, "(...) em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia" (op. cit., 2012, p. 82). Esse entendimento possibilita um olhar ampliado sobre dada realidade do campo, a partir da observação de uma gama de diversidade social, sempre com o olhar numa perspectiva de uma construção pedagógica, cuja fonte, meios e objetivos da sua atuação sejam essa realidade.

Essa possibilidade pedagógica será alcançada pelas instituições escolares do campo quando houver a construção dos projetos político-pedagógicos, e estes reconhecerem as especificidades de vida e produção existentes nos espaços sociais do campo. É o que encaminha o inciso II do Artigo 2º, quando define as escolas do campo enquanto "(...) espaços públicos de investigação e desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho" (op. cit. 2012, p. 82).

Nesse caminho, o inciso III sustenta a importância da formação dos professores que atuam nas escolas do campo, de modo a que estes estejam atentos e efetivem didáticas e práticas pedagógicas ligadas às especificidades do campo, tendo por

fundo “(...) as condições concretas de produção e reprodução social da vida no campo” (op. cit. p, 82). Nesse ponto, a pesquisa que realizamos e o produto didático resultante dela encontram lastro e fundamento, sendo também o que se segue no inciso IV.

Corroborando com o inciso III, temos no inciso IV a orientação quanto à “(...) valorização da identidade da escola do campo (...)” (op. cit. 2012, p. 82). Esse procedimento deve permear os projetos pedagógicos “(...) com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo (...)” (op. cit. 2012, p. 82), ajustando ainda o calendário escolar das escolas do campo ao clima e à produção agrícola.

Como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, o inciso V do Artigo 2º do Decreto em discussão conduz à participação social das comunidades e dos movimentos sociais do campo nos procedimentos de garantia da qualidade desses processos educativos. Por procedimentos apontamos a existência dos conselhos escolares, a escolha democrática da gestão escola, entre outros, sendo eles abalizadores da participação democrática nas escolas.

O Artigo 3º, ao indicar a União como responsável pela criação de mecanismos com vistas a manutenção e desenvolvimento de políticas que garantam uma educação do campo como política pública, é enfático ao falar da dívida histórica que o país tem com o campo. Diz o artigo que a criação desses mecanismos tem “(...) o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (...)” (BRASIL, MEC, 2012, p.82).

Por mecanismos na garantia do acesso à educação pública de qualidade social e que supere demandas históricas ao seu acesso, os incisos de I ao IV do Artigo 3º, apontam: a redução dos indicadores de analfabetismo, ofertando a modalidade de educação de jovens e adultos, fomentada na modalidade da educação básica; a garantia de uma estrutura adequada, com fornecimento de água potável, energia elétrica e saneamento básico, dentre outras condições para o funcionamento das escolas do campo; levar às escolas e às comunidades do seu entorno, o acesso a computadores e à rede mundial.

Ressalte-se que os entes federados em regime de colaboração com a União, deverão criar os mecanismos locais de implementação, cujo objetivo é assegurar o exposto no Artigo 3º. Para dar conta dessas demandas, no Artigo 4º, a União:

(...) por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das

seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1º A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo (BRASIL, MEC, 2012, p. 83-84).

No Artigo 5º observamos as orientações concernentes à formação dos professores do campo, seguindo a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009). Assim, a formação poderá ser ofertada a distância, bem como ser realizada em serviço, "(...) concomitante atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagógica da alternância (...)" (op. cit. 2012, p. 84).

O parágrafo 3º aponta significativo avanço quanto à formação inicial dos professores do campo, quando conduz às instituições públicas de ensino superior à adequação dos projetos político-pedagógicos das licenciaturas "(...) os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos de formação (...)" (op. cit. 2012, p. 85), evidenciando-se a importância dos professores na concretização das políticas públicas, especialmente na educação do campo.

Nessa perspectiva, tanto a pesquisa quanto o produto didático gestado por ela, assim como ocorre nas Diretrizes, encontra respaldo nessa legislação. É o que pontua o Artigo 6º do Decreto em análise:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (op. cit. 2012, p. 85).

Os artigos 7º e 8º, respectivamente, tratam das questões estruturais da oferta da educação básica nas escolas do campo. Organizam as turmas garantindo a sua heterogeneidade quanto aos níveis de aprendizagem e de conhecimento na mesma etapa de ensino, garante a oferta da educação básica, do ensino médio e ensino superior em regime de alternância²⁶ e a organização do calendário escolar de acordo com os ciclos agrícolas e o clima de cada região, bem como garante alimentação aos estudantes, respeitando os “(...) hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida” (BRASIL, MEC, 2012, p. 85).

Para que Estados, Municípios e o Distrito Federal consigam o aporte financeiro e técnico do Ministério da Educação no atendimento educacional às populações do campo, faz-se necessário que atendam a determinadas condições. Isso é o que permeia a discussão existente no Artigo 9º do Decreto ora em análise. Nessa medida, temos nos incisos e no parágrafo único do referido artigo as seguintes orientações:

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo.

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas

²⁶ O estudante alterna períodos entre a permanência na escola e na comunidade. No tempo escola, apreende os conhecimentos alinhavados aos que traz do seu cotidiano. No tempo comunidade, o estudante utiliza o que aprendeu no período escolar de forma prática, com vistas ao desenvolvimento sustentável da sua comunidade (BEGNANI, 2019).

previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto (BRASIL, MEC, 2012, p, 85-86).

O Artigo 10 ventila a possibilidade de o Ministério da Educação realizar parcerias com entidades e órgãos da administração pública, no sentido de envidar esforços ao desenvolvimento de ações para a efetivação das políticas de educação do campo, “(...) observadas as diretrizes fixadas neste Decreto” (BRASIL, MEC, 2012, p. 86). Instaurada essa perspectiva do estabelecimento de parcerias entre entidades públicas, o Decreto trata no Artigo 11 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. “Executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo” (op. cit. 2012, p. 86).

O Artigo 12 traça os objetivos a serem perseguidos pela educação do campo no âmbito do PRONERA. Os seus três incisos apontam o Programa como basilar na oferta de uma educação formal aos jovens e adultos que se beneficiam do PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária. Para que isso ocorra, objetiva “(...) melhor as condições do acesso à educação pública do PNRA (...)” (op. cit. 2012, p. 86). Esse percurso é perpassado pela intenção em melhorar o desenvolvimento de assentamentos rurais “(...) por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos” (BRASIL, MEC, 2012, p, 86).

Como vemos, o Decreto alia desenvolvimento sustentável local à qualidade da educação ofertada mediante, dentre outras condições, a qualificação profissional dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do campo, tendo como foco, no caso em destaque, os beneficiários do PRONERA. A esse respeito, o Decreto, no Artigo 13, entende que,

São beneficiários do PRONERA:

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (op. cit. 2012, p. 86-87).

No Artigo 14, o Decreto prevê o apoio a projetos que viabilizem o cumprimento dos objetivos estabelecidos no Artigo 12, desse modo, apoiará projetos que avancem no sentido de garantir:

- I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III - capacitação e escolaridade de educadores;
- IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V - produção, edição e organização de materiais didático pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
- VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (op. cit. 2012, p. 87).

Os artigos 15, 16 e 17 trazem em seu bojo: Projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA poderão ser custeados, dentro das normativas estabelecidas pelo INCRA; O PRONERA é gerido pelo INCRA, cabendo a este a coordenação e supervisão de projetos. Definição dos procedimentos para a produção de material técnico direcionada às atividades desenvolvidas pelo Programa, ou propor “(...) atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário” (op. cit. 2012, p. 88); a coordenação da Comissão Pedagógica Nacional.

À Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, formada por representantes do governo federal e da sociedade civil organizada, caberá: “I - orientar e definir as ações político-pedagógicas; II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e III - acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa” (op. cit. 2012, p. 88). A isso, soma-se o Artigo 18º, orientando que as despesas oriundas da implementação das políticas de educação do campo e com o PRONERA, serão cobertas por meio de dotação orçamentária nos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário.

Para Rossato *et al.* (2015, p. 57),

A história da consolidação legal da Educação do Campo como política pública tem duas conquistas que merecem destaque. Trata-se da Resolução CNE/CEB nº 2, de abril de 2008, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, e do Decreto nº 7.352, de novembro de 2010, emitido pela Presidência da República.

Seguindo o curso do restabelecimento do neoliberalismo no Brasil, iniciado com o impeachment em 2016, cuja diretriz básica é o estado mínimo, caracterizado pela redução dos investimentos estatais em infraestrutura, saúde e educação, em 21 de

fevereiro de 2020, o Governo Federal edita o Decreto 10.252/2020 que determina a extinção do PRONERA.

Em nota divulgada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, intitulada Em Defesa do PRONERA e do Direito à Educação do Campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC²⁷ adverte que o Decreto “extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil” (FONEC, *apud* MST, 2020), o PRONERA.

Esperamos que esse recuo democrático e ataque aos direitos dos povos do campo tenham brevidade, na medida em que acreditamos que os retrocessos ora assinalados serão superados através da organização e participação dos povos do campo, por meio do embate político e da organização social.

3.3 ENTRE EMBATES E DICOTOMIAS: O CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A necessidade de a educação brasileira ser norteadada por uma base comum toma corpo. O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, bem como o Artigo 26 da LDB 9394/96 asseguram que a Educação Básica no Brasil deve ter uma Base Nacional Comum, sendo complementada, de acordo com a LDB, pelas especificidades de cada região, estado, município e escola. Assim, como garantia da ampliação do direito a uma educação pautada na equidade, a Base Nacional Comum Curricular vem para garantir uma educação que, sendo também diversa, tenha por lastro a equiparação de conteúdos a serem trabalhados em cada ano da educação básica.

A proposta de conteúdos mínimos (ou comuns) sofre críticas em decorrência do modelo de currículo por ela apresentado (conteúdos comuns, o desenvolvimento de habilidades e competências), com uma formulação que não atenderia às diversas demandas sociais existentes num país continental como Brasil. A diversidade de leituras desse conjunto de conteúdos comuns, ou mínimos, é apontada como uma fraqueza da BNCC, transformando-a num manual ou cânone da educação que não dialogaria com as realidades existentes no país.

²⁷ Criado em 2010, é um espaço de debate sobre a educação do campo, do qual fazem parte representantes dos movimentos sociais do campo e Academia (Disponível em <http://www.fetaes.org.br/main.asp?link=noticia&id=858>. Acesso 23/03/2020).

Os diferentes e mesmo divergentes posicionamentos sobre a existência de uma Base que postule a existência de uma política curricular comum são enfáticos. Para Oliveira *et al.* (2018, p. 09),

(...) os argumentos de quem se posicionou contrariamente à existência de uma Base revela, a nosso ver, o mais completo desconhecimento do cotidiano de uma sala de aula na educação básica, restringindo suas análises nas políticas públicas e/ou no campo institucional/formal.

Há nesta questão uma observação a qual não devemos nos furtar, haja vista o tempo de docência em uma escola do campo. No âmbito desta pesquisa denominamos de “coitadismo pedagógico” as ações docentes que caminham ora para a ideia de que os estudantes não aprendem, ora para o ideal de que o pouco conteúdo visto por eles é muito, dada as condições socioeconômicas desses estudantes. A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para História desconstrói, mas não elimina, essas barreiras pedagógicas baseadas em preconceitos e na subalternização de sujeitos.

Ao fazermos coro aos defensores de uma Base Nacional Comum, não esquecemos dos debates acalorados que o tema ainda suscita, talvez menos em relação à necessidade da sua existência e mais sobre o seu resultado que para o bem e para o mal, temos hoje que lidar na nossa cotidianidade docente. Margarida Oliveira e Itamar Freitas (2018, p. 06) nos advertem, quando remontam à história da construção da primeira versão da Base:

(...) a BNCC era um direito. Fazia parte das políticas de equiparação. Ela deveria garantir direitos básicos de aprendizagem para todos os cidadãos brasileiros. O que nos norteava era a existência de uma sociedade altamente desigual e excludente e a consequente necessidade de garantir condições mínimas de igualdade para potencializar um ensino-aprendizagem menos diferenciador.

Ressaltemos que na defesa da equiparação das condições de ensino-aprendizagem, fato que considera como dívida histórica do Estado brasileiro junto ao conjunto menos favorecido da sociedade, Oliveira *et al.* (2018) faz críticas contundentes e pertinentes ao processo que resultou na elaboração final da BNCC. Denuncia a mudança de paradigma no documento, quando este retoma a história linear, eurocêntrica. Para ela, somos “(...) sujeitos históricos e não apêndices de uma cultura branca” (op. cit. 2018, p. 07).

Isso posto, Oliveira *et al.* (2018, p.06) amplia e aprofunda esse debate quando explicita a importância da ligação do ensinado na escola com o cotidiano do estudante,

tendo por orientação o respeito às identidades e às construções histórico-sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Assim,

O ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo precisa fazer sentido para o aluno, tem que significar algo que ele conecte com sua vida cotidiana ou que, mesmo reconhecendo sua aplicabilidade teórica, reconheça sua utilidade na vida prática. (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p.06).

Pensar na Base nos faz refletir a importância do direito a uma educação que seja pautada na garantia de direitos e equidade, tendo como objetivo levar aos estudantes uma formação cidadã e técnica que os habilite a uma intervenção crítica e reflexiva na sua realidade, dando as devidas responsabilidades aos entes federados (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) no tocante a sua garantia e execução.

Fugir à responsabilidade anteriormente expressada é efetivar uma política de estado mínimo na educação, abrindo espaço para que quando pensarmos no ensino de História, observarmos que “(...) na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar” (CAIMI, 2016, p. 86). Assim, percebemos o interesse das instituições e dos institutos privados de educação com a elaboração da BNCC.

A ausência do Estado demonstra, como indica Caimi (2016), que delegar às instituições privadas de educação, às editoras ou aos representantes de programas escolares, as decisões curriculares e pedagógicas, agrava as disparidades entre sistemas de ensino e perpetua dívidas que têm por paradigma a distinção entre escolas e estudantes, levando ao aprofundamento das desigualdades sociais ainda existentes e resistentes no país, a partir da manutenção de condições desiguais de acesso e investimentos, que incidem diretamente na qualidade e nos resultados da educação pública.

As discussões, concernentes a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, ocorrem num contexto de profunda divisão política no país, logo após as eleições presidenciais de 2014, nas quais as forças políticas derrotadas na eleição presidencial se mobilizaram com o intuito de buscarem o impedimento do governo reeleito. Os debates para a construção do texto inicial da BNCC acontecem no âmbito desse processo e das mobilizações a favor e contra o impeachment, que ocorreu em 2016. A esse respeito, Caimi (2016, p. 89) pontua:

O que dizer de um documento que está sendo elaborado em tão difíceis condições? No período de setembro de 2015 a março de 2016, o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão da BNCC, fruto do árduo trabalho de 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país.

A primeira versão apontava para a superação de um ensino de História linear e eurocêntrico e propunha a investigação e a problematização histórica como suportes à construção de um ensino de História que dialogasse com a realidade dos estudantes, fugindo das aulas expositivas, nas quais o professor detém todo o saber, fato que deixa de existir na versão final, em 2017.

Com as mudanças no poder ocorridas após a efetivação do *impeachment* de um governo democraticamente eleito em 2016, temos profundas mudanças na condução da elaboração da Base, como indica o texto a seguir:

O que resultou do amplo debate público, após seis meses de consulta e manifestações em torno do documento preliminar da BNCC no site do Ministério da Educação, não foi a produção de um documento mais rico, aprofundado e diversificado em seus fundamentos basilares, como se esperava. Ao contrário disso, a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história. Para além desse fato, o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (CAIMI, 2016, p. 90-91).

Como visto, a segunda versão da Base, fruto de uma ruptura democrática na sua elaboração onde não contou, a exemplo do primeiro texto, com a mobilização e participação dos variados sujeitos, comunidade escolar, pesquisadores, professores e profissionais da História, irá ser erguida sobre bases conservadoras, de modo a termos, como exposto por Caimi (2016), a volta a um ensino de História proposto nos pressupostos da linearidade e do conservadorismo, sendo representativo do posicionamento político e ideológico que assumiu o Brasil no pós-*impeachment*.

A versão final sustenta como característica principal da Base ser o documento orientador do ensino e da aprendizagem no Brasil, a partir do que denomina de

aprendizagens essenciais. Trabalha na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades, diferenciando-as do currículo, chamando atenção para o alegado fato de o documento ir além de conteúdos mínimos, ampliando para o termo aprendizagens essenciais.

Quando observamos a Base de História, os conteúdos ou as aprendizagens mínimas estão distribuídos em unidades temáticas, divididas entre os anos finais do ensino fundamental. A distribuição dessas unidades, assim como apontam Caimi (2016) e Oliveira *et al.* (2018) evidenciam a permanência de um paradigma de ensino de História pautado numa cronologia histórica tradicional. Apesar dos esforços do texto em relacionar o ensino das aprendizagens ao cotidiano dos estudantes, o documento ao seguir uma dinâmica de organização tradicional dos conteúdos, dificulta essa abordagem.

Oliveira *et al.* (2018) lembra que a Base, na sua primeira versão, apresentou ao MEC a proposta de um ensino de História que não se pautasse na linearidade tradicional, mas que partisse

(...) sempre da sociedade brasileira, como nos vemos e nos relacionamos com o mundo, ampliando a problematização dessas relações na medida em que os alunos avançam para o ensino fundamental II e ensino médio. Afinal, trataríamos com um indivíduo que, progressivamente, se reconhece como sujeito histórico, mas conhece também todos os condicionantes de uma [p.58] sociedade repleta de contradições, de interesses globais e de diferentes modos de pensar, agir e sentir (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 07).

Na Base, os quadros das unidades temáticas indicam uma construção das habilidades em que não vemos de forma explícita o cotidiano do estudante como ponto de partida à sua efetivação. Os verbos de ação utilizados não inferem a orientação do documento em que a realidade dos estudantes seja diretamente relacionada ao conteúdo, o que os torna desvinculados do cotidiano, dificultando uma prática pedagógica que dialogue com essa cotidianidade.

Nessa perspectiva, o produto didático fruto dessa pesquisa busca exemplificar um trabalho associado às especificidades do campo. Os elementos que compõem as diversas realidades atendidas pelas escolas do campo podem ser utilizados para dar significação às habilidades pretendidas no ensino de História no contexto da BNCC. Vale ressaltar, como exposto anteriormente, que essas especificidades do campo podem ser trabalhadas como conteúdos, ou de maneira concomitante ao currículo oficial.

Ao pensar em competências e habilidades²⁸, o documento explicita:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, MEC, 2018, p. 08).

Nesse ponto, a BNCC dialoga com a proposta de uma educação do campo que parta do cotidiano e a ele se volte, num movimento de reconhecimento de demandas sociais e a sua superação por meio do diálogo entre os saberes sistematizados pela escola e os saberes trazidos pelos estudantes. Todavia, a estrutura do documento impossibilita esse movimento, dada a linearidade dos conteúdos e o trato verbal dado às competências. As competências não inferem a ação do estudante como participante na construção dos conhecimentos.

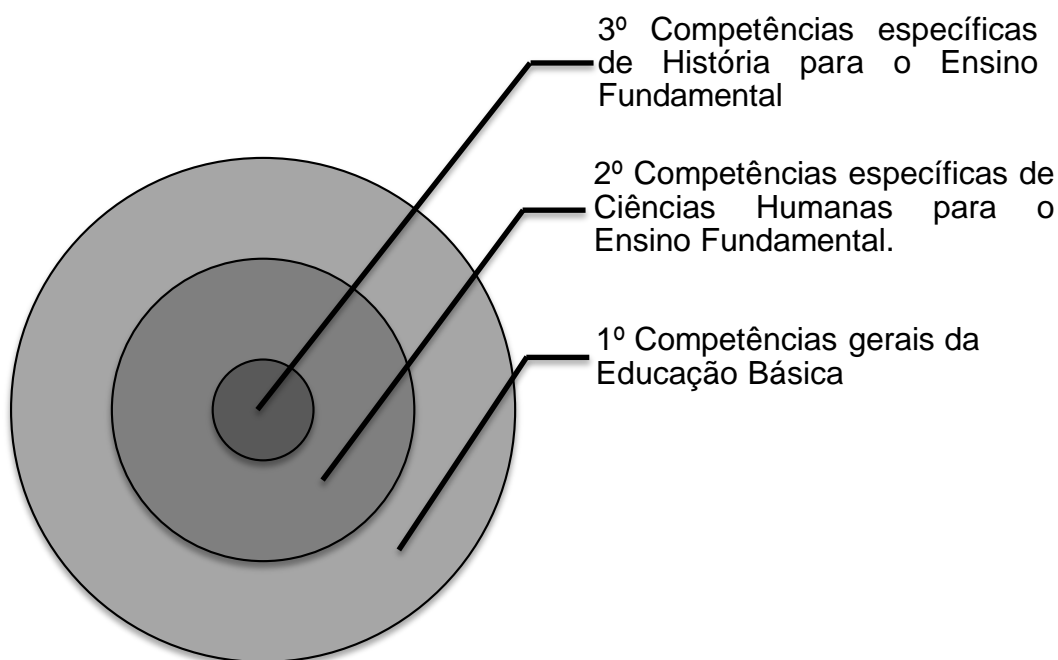
Ao considerar a possibilidade de o estudante do campo dialogar e intervir na sua realidade, a pesquisa em pauta sugere que essas competências sejam ampliadas de forma a termos a cotidianidade do campo atravessando-as, num movimento contínuo de enriquecimento do que está posto na Base.

Assim, a nossa pesquisa dialogará com o documento em evidência, quando propõe o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no ensino de História gestadas no ambiente escolar, cuja fonte seja a cotidianidade dos educandos, com vistas à superação das demandas percebidas pelos estudantes por meio do seu olhar sobre sua realidade.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta três níveis de competências, que vão se tornando específicas à medida que o documento avança, mas mantendo a articulação e o diálogo entre os objetivos propostos. Temos a seguinte organização das competências:

²⁸ Optamos por desenvolver na pesquisa as competências indicadas na BNCC por estas dialogarem diretamente com o Produto Didático. Na Base, as competências indicam o que os estudantes devem saber. No Produto apresentado como fruto desta pesquisa, ampliamos essas competências, apontando que os estudantes do campo também devem saber da sua realidade e terem-na como objetos do conhecimento presentes em sala de aula e no cotidiano escolar.

Organograma 1 – Níveis das competências na BNCC para o ensino de História



Fonte: Autor

Isso posto, nos debruçaremos sobre algumas competências dos três níveis anteriormente apresentados, objetivando analisar as formas como essa pesquisa dialoga com a Base, bem como percebermos as possibilidades em trabalharmos as especificidades do campo no âmbito da BNCC, mesmo num quadro de limitações apresentadas pelo documento e já anteriormente expostas.

Sobre as competências gerais da educação básica, a Base relaciona dez delas, voltadas ao desenvolvimento dos estudantes nos aspectos cognitivos, sociais e tecnológicos, como forma de compreensão da realidade e intervenção nela, com foco na sua identidade e no sentimento de alteridade com relação ao outro e a outros modos de vida e cultura. Vemos que, segundo a Base, para darmos conta de entender, explicar e intervir na realidade é fundamental que a conheçamos, no entanto, perceberemos algumas dicotomias que serão discutidas a seguir, em duas dessas competências.

Chamemos a atenção a primeira competência:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, MEC, 2018, p. 09).

Vemos que a competência evidenciada parte da premissa de que os conhecimentos construídos pela humanidade devam ser o lastro para a compreensão

da realidade. A competência anuncia a valorização desses conhecimentos, deixando evidente a referência aos conhecimentos científicos historicamente aceitos pelas academias, num movimento que desconsidera os conhecimentos construídos na vivência social e cotidianidade dos indivíduos, estes sendo tratados como menores ou inferiores frente à hierarquização dos conhecimentos que lhes é imposta, portanto, invisibilizados.

Faz-se necessário considerarmos esse elemento como inibidor de uma prática pedagógica que dialogue e crie elos com a realidade dos estudantes do campo, fato que frontalmente vai de encontro à legislação que respalda a educação do campo, quando esta indica as especificidades do campo como parte do arcabouço de práticas e conteúdos que devam ser consideradas no fazer pedagógico das escolas do campo.

Superar essa inibição é possível, para tanto, os professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas do campo devem considerar alguns pontos que elencamos como fundamentais: 1 – a comunidade escolar deve conhecer a legislação que norteia a educação do campo no Brasil; 2 - os professores devem perceber a escola do campo na sua identidade específica, bem como a dos estudantes por ela atendidos; 3 - cabe aos professores, a partir dos documentos oficiais, demandar no seu planejamento as estratégias de ressignificação dos conteúdos, tendo por suporte as especificidades do campo pesquisadas por eles e seus estudantes.

A sexta competência, anuncia

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, MEC, 2018, p. 11).

Nessa competência, encontramos dois elementos que são constituintes do universo desta pesquisa, os saberes e as culturas em sua diversidade. Compreendemos que a BNCC ao considerar a existência de uma diversidade de modos e visões de mundo corrobora para pôr fim ao paradigma de uma História eurocêntrica em suas competências, no entanto, tal ação não se concretiza, como anteriormente elucidado, nas habilidades que são propostas no âmbito do ensino de História.

Sendo um conjunto de sete²⁹, as competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental preconizam a formação e o respeito às identidades dos estudantes, apontando estas como objeto a ser estudado, de modo que os estudantes analisem o mundo a partir das sociedades, culturas e da relação destas com a tecnologia e ciência. Nesse sentido, a terceira competência diz:

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (BRASIL, MEC, 2018, p. 357).

Percebamos que a competência ora discutida tem por ordenamento o reconhecimento das ações humanas como fomentadoras de modificações sociais e ambientais que moldam a vida e os espaços de atuação social dos sujeitos. Tema de relevância ao longo da nossa pesquisa, essa atuação dos sujeitos no seu entorno é alvo das nossas discussões quando defendemos que essas atuações sejam um suporte às aulas de História e sirvam para as escolas do campo (ou de outros nichos sociais) tornar as discussões sobre a realidade em suportes à superação, por parte dos estudantes, dos desafios que enfrentam na sua realidade.

Na quarta competência, vemos a orientação para o mergulho na diversidade das sociedades e culturas, mas partindo do próprio estudante em um movimento do micro ao macro³⁰. Assim, temos:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (op. cit., 2018, p. 357).

As competências para as ciências sociais ao discutirem a diversidade de saberes, pontuam o elemento fundante desta pesquisa e de uma prática pedagógica que visualiza um diálogo com as realidades dos estudantes. Considerar os saberes trazidos pelos estudantes à escola como fomentadores de um fazer pedagógico que seja perpassado pela significação, dando sentido ao que os estudantes aprendem, só é possível quando estes identificam elementos que lhes são conhecidos naquilo em

²⁹ Das sete competências, analisamos somente três, por dialogarem de forma direta com o objeto dessa pesquisa e o seu produto didático.

³⁰ A primeira versão da Base defendia esse elemento em todo percurso formativo, das competências às habilidades.

que aprendem, ou seja, realizar conexões é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

A sexta competência específica aponta para o exercício do protagonismo, este sendo compreendido como forma de promoção dos direitos humanos e de consciência socioambiental, tendo por embasamento os argumentos produzidos no âmbito das ciências sociais, de maneira a “(...) negociar e defender ideias e opiniões (...) (op. cit. 2018, p. 357). Para darmos conta dessa competência, é necessário que os estudantes aprofundem o conhecimento sobre a sua realidade, com vistas a que possam atuar da forma apontada nela.

Por fim, chegamos às competências específicas de história para o ensino fundamental, perfazendo um total de sete, abrangem variados elementos da formação histórica indicados para o segmento a que se destina. Esses elementos estão presentes de forma mais explícita em cinco das competências que fazem parte da Base para o ensino de História. Dentre essas competências, destacaremos as que dialogam diretamente com a nossa pesquisa.

Iniciemos a discussão pela primeira competência:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, MEC, 2018, p. 402).

A competência em questão remete-nos diretamente ao campo de pesquisa e aos elementos que foram descortinados a partir das reuniões com os grupos focais no âmbito dessa pesquisa. Naquele momento, ficou evidente que as estruturas sociais e econômicas das comunidades dos estudantes do campo partícipes, e eles próprios, passam por transformações, mesmo num contexto em que elementos sociais e econômicos são mantidos.

Essa percepção é importante no sentido de viabilizar uma compreensão das transformações pelas quais passam as diversas sociedades, não sendo diferente no campo. Por vezes, imaginamos um campo estático, limitado temporalmente, onde não há mudanças, somente permanências que se eternizam geração após geração. No caso em tela, pudemos perceber que os jovens do campo também estão inseridos num mundo tecnológico e almejam usufruir de todas as comodidades relacionadas a ele.

A primeira competência propõe que com base na compreensão das mudanças e permanências ocorridas no contexto da realidade em que se vive, o estudante possa desenvolver as condições de análise do seu entorno, com vistas ao enfrentamento das demandas que surjam. Para tal, a percepção sobre si deve ser construída a partir da pesquisa e do diálogo da escola e das práticas pedagógicas com esses processos.

Vemos que propor um produto didático que parta do que denominamos de “olhares e percepções” e utilize as leituras de mundo feitas pelos estudantes de forma pedagógica está fundamentado na competência em discussão. Como exposto anteriormente, esse diálogo com a realidade dos estudantes está evidenciado nas competências, e aqui o vemos mais uma vez. No entanto, nas habilidades, não é uma condição explicitada, partindo estas de uma linearidade que deixa à margem as historicidades locais.

A terceira competência anuncia:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BRASIL, MEC, 2018, p. 402).

A competência evidenciada dialoga diretamente com os objetivos propostos no âmbito dessa pesquisa quando traz em seus fundamentos o questionamento sobre a realidade como item fundamental de uma prática pedagógica que se utilize da pesquisa como eixo norteador e tenda a considerar o entorno da escola como fonte de uma intencionalidade educativa balizada na contextualização e significação de saberes, de modo a desenvolver nos estudantes aprendizagens que interajam com eles e suas construções sociais.

Na competência supracitada, vemos a referência à utilização de uma diversidade de mídias e linguagens na busca das interpretações dos contextos históricos. Assim, a utilização da fotografia, produzida pelos estudantes, estes se utilizando dos seus aparelhos celulares, a qual denominamos de extensão do olhar, encontra-se fundamentada nessa competência. Utilizar esses olhares de maneira pedagógica no ensino de História, trazendo as impressões dos estudantes, sobre si e seu meio, à sala de aula, se apresenta como firme proposta desta pesquisa e do produto por ela pensado.

Proporcionar as condições para construção da autonomia dos estudantes, na busca de respostas às questões suscitadas em sala, em pleno meio social, aponta

para uma prática aberta ao que lhe é familiar, dando sentido ao que é ensinado na escola e permitindo o seu protagonismo, desde a pesquisa e discussão da realidade até a criação de possibilidades de intervenção, como forma de sedimentar o protagonismo no jovem do campo. Acreditamos que só defendemos aquilo que conhecemos bem e somos efetivamente participantes.

A quarta competência assim se expressa:

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, MEC, 2018, p. 402).

Propor em tempos de polarização ideológica e de crescente apologia ao ódio contra as diferenças, que os estudantes considerem as distintas visões de mundo, dos diferentes sujeitos, na construção da própria compreensão da realidade, é imprescindível em momentos como o que atravessamos. Compreendemos que essa competência democratiza o ensino, dando espaço para que olhares cerceados sobre determinado acontecimento histórico ou realidade, possam também contribuir com o debate e a formação humana dos estudantes, seja do campo ou da cidade.

Dialogando com a primeira competência, mas sendo mais explícita quando trata das interpretações de diversos sujeitos sobre dado contexto, a quarta competência nos remete, assim como a primeira, aos processos desta pesquisa, tendo como um de seus momentos os encontros com os grupos focais.

Os encontros dos grupos focais oportunizaram o contato com as várias visões sobre o campo, onde cada estudante expôs a sua cotidianidade, como a enxerga e de que modo projeta o seu futuro. É importante ter esses elementos presentes nas aulas de História, de maneira a partirmos deles para as discussões sobre as transformações da sociedade ao longo dos seus processos históricos, de modo a que os estudantes compreendam que as transformações no seu entorno fazem parte de um contexto mais amplo, sendo eles partícipes desses processos locais e global.

A quinta competência alude ao estudo do deslocamento de pessoas e mercadorias, objetivando a compreensão de como esses movimentos contribuíram e contribuem para a formação das diferentes sociedades na contemporaneidade. Para tanto, diz: “Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações” (BRASIL, MEC, 2018, p. 402).

Em diálogo direto com o eixo dois da nossa pesquisa, que trata do contexto econômico das comunidades do campo e parte da questão “Como é a vida econômica da sua comunidade?”, a competência em discussão fundamenta outra intencionalidade da pesquisa que evidenciou os contextos de produção e consumo, bem como as relações entre o campo e a cidade, demonstrando que nessa aproximação existe a absorção de códigos e elementos mutuamente, numa relação de mão dupla, que causa mudanças e releituras nos dois ambientes.

Fica evidente que ao propormos a pesquisa das realidades econômicas presentes no ambiente escolar das escolas do campo, sinalizamos a importância de um tema que está fortemente presente em nosso cotidiano, mas é de certo ponto negligenciado, sendo pouco evidenciado como um dos pilares fundantes dos modelos de sociedade e seus variados aspectos sociais e de consumo que tanto contribuíram e contribuem para as edificações sociais ora existentes.

Na sétima e última competência, temos: “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, MEC, 2018, p. 402). Como vemos, a escolha feita pela fotografia como suporte ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com as especificidades do campo, constantes do produto didático, assim como na terceira competência, dialogam com elementos importantes trazidos na BNCC.

Como dissemos anteriormente, favorecer a utilização das tecnologias à disposição dos estudantes do campo³¹, como os celulares, na realização de uma prática pedagógica que dialogue com eles e com os seus espaços sociais de modo a serem também protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem por meio da visão da realidade que trarão em sua pesquisa, é ponto chave para um ensino perpassado pela ressignificação de conteúdos e práticas.

Para que tenhamos o acesso às tecnologias, é necessário que exista a sua democratização, bem como a democratização do conhecimento por elas produzido,

³¹ Os estudantes do campo, como jovens do seu tempo, também dispõem de acesso aos meios tecnológicos modernos. Nesse sentido, temos a desconstrução de paradigmas que colocam o estudante da escola do campo sempre à margem, aquele que teria por característica o atraso cognitivo, social e tecnológico. Nossa pesquisa, por meio dos grupos focais, jogou luz a este debate, quando trouxe uma realidade em que os estudantes pesquisados se utilizam, assim como os seus pares urbanos, dos mesmos meios tecnológicos de acesso à informação, aprendem os conteúdos e têm uma dinâmica social que, mesmo com algumas mudanças em curso, ainda têm por características a cooperação e a alteridade.

do contrário temos a ampliação do abismo social ainda em vigor no Brasil. Nesse ponto, percebemos a dificuldade de acesso às tecnologias, à internet como um ponto nevrálgico das relações nos processos de ensino e aprendizagem. Pensá-lo nos remete à educação como elemento fomentador da desigualdade social, quando malconduzida, formulada e estruturada para determinado nicho social em detrimento de outros.

Ao nos debruçarmos sobre a legislação que respalda a educação do campo no Brasil, pudemos percebê-la como uma construção histórica em que embates, avanços e, lamentavelmente, retrocessos recentes, estão presentes, e deram, como ainda dão, o norte às lutas para uma educação do campo gratuita e de qualidade. Compreendemos esta legislação como a estrutura legal que atende aos interesses de milhares de pessoas que direta ou indiretamente têm relação com o campo e as propostas de educação voltadas à diversidade de realidades existentes no campo brasileiro.

Os estudantes do campo são sujeitos de direito. Essa diretriz está presente no texto constitucional de 1988, na LDB nº 9394/96, nas Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e no Decreto nº 7352/10, dentre outros aparatos existentes no ordenamento jurídico brasileiro. Nesse universo legal há garantias ao acesso e à permanência dos estudantes do campo em escolas cujo espaço pedagógico promova o diálogo entre as especificidades do campo e o currículo escolar oficial.

Diante do exposto, evidenciamos a existência de um lastro legal que baliza uma atuação pedagógica voltada às realidades do campo de maneira que suas identidades, modos de vida, dizeres e fazeres sejam utilizados como ferramenta didático-pedagógica, de maneira a termos um processo de construção do conhecimento que alie o saber acadêmico ao produzido no cotidiano social dos estudantes do campo, promovendo uma rica interação entre esses saberes, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos e com resultados acadêmicos e sociais mais amplos e efetivos.

Reiteramos que embora o diálogo com as competências tenha sido possível para pensar diferentes práticas e perspectivas de ensinar História, a proposição da organização dos conteúdos e o assente numa leitura histórica pautada pela linearidade temporal e pela história europeia como centro cultural, político e

econômico do mundo, restringe a continuidade de diálogo com esse documento e nos impulsiona para outras direções.

Na perspectiva da superação do eurocentrismo contido na Base e denunciado pelos teóricos aos quais nos associamos, sugerimos que a ação pedagógica dos professores do campo seja pautada por enxertos que podemos trazer das várias competências acima mencionadas e pela compreensão de trabalhar História a partir do olhar do presente problematizando o passado, a ele tendo direito, mas como ponto de partida, para questionamentos, do tipo: “o quê?”, “por que?”, “como?”, “onde?” e “para quê?”.

Esses questionamentos situam-se no universo dos jovens, sendo inquietudes que podemos mobilizar neles, em particular para aqueles e aquelas que estão no campo, tendo como eixo as suas especificidades e vivências, de maneira a termos a concretização de um ensino de História que os respalde na compreensão da sua realidade e intervenção nela.

4 PERCURSOS ENTRE PALAVRAS, ESCUTAS, LEITURAS E REESCRITAS: SOBRE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA

A proposta de pensarmos o ensino de História no âmbito da Educação do Campo surgiu das nossas vivências pedagógicas e dos questionamentos levantados ao longo das experiências educacionais sobre as quais nos propomos a refletir e aprofundar, no transcurso de 20 anos de atuação em escola do campo, no Semiárido pernambucano.

No intuito de discutirmos as especificidades das populações do campo, no protagonismo social, cultural e econômico — especificidades estas entendidas como as experiências cotidianas, as relações de trabalho e produção existentes no meio rural, as relações com os conhecimentos, as construções culturais e os modos de vida que constituem as construções histórico-sociais —, considerando o que é proposto no âmbito deste estudo, explicitamos o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa.

Foi fundamental para a realização da pesquisa e a proposta pedagógica construída a partir dela, a percepção e a compreensão sobre essas experiências, de modo a fazerem parte da proposta pedagógica que norteia o trabalho no ensino de História, presente no cotidiano da educação do campo. Isso é o que propõe nosso estudo e o produto didático: ser o cotidiano do campo também um norteador do currículo e das ações didáticas e pedagógicas nos espaços de ensino e aprendizagem das escolas do campo, no componente curricular de História.

Para alcançarmos nosso objetivo, utilizamos a técnica de grupo focal como meio para observação e identificação das experiências. Tendo como foco de compreensão as experiências dos estudantes do campo, nos anos finais do Ensino Fundamental, encontramos nas leituras acerca da técnica de grupo focal os aspectos estruturadores do percurso metodológico realizado.

Assim, identificamos que para Cruz Neto; Moreira; Sucena (2002), o grupo focal privilegia a pesquisa social, a partir da abordagem teórica e prática; Gomes (2005) o definiu como instrumento de pesquisa que parte das experiências dos sujeitos da pesquisa.

De Antoni *et al.* (2001, p. 40) corrobora com a escolha pela metodologia em exposição, quando afirma:

As vantagens da utilização do grupo focal são diversas. Uma delas é que o GF promove insight, isto é, os participantes se dão conta das crenças e atitudes que estão presentes em seus comportamentos e nos dos outros, do

que pensam e aprenderam com as situações de vida, através de troca de experiências e opiniões entre os participantes.

De abordagem qualitativa, a técnica de grupo focal tornou-se pertinente a este estudo quando, segundo Gondim (2003), a partir de um contexto particular somos capazes de realizar uma reflexão sobre nós mesmos, bem como sobre as interações sociais das quais fazemos parte, de forma a nos colocarmos como partícipes nos processos de construção e aprimoramento, sendo constituintes da nossa construção enquanto indivíduos.

A técnica pretendida, por utilizar-se do trabalho em grupo com indivíduos que compartilham experiências comuns, possibilita a aproximação necessária entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador, chancelando este com impressões importantes sobre a fala, os comportamentos e os sentimentos expressos durante os diálogos. Isso posto, destacamos que a utilização da técnica em destaque, aliada à intencionalidade da pesquisa, bem como as relações entre os sujeitos envolvidos, pressupõe ao pesquisador que:

(...) a observação exige um olhar que vai além do ver para registrar, mas um olhar para capturar, para experienciar pelo olhar, lado a lado com os sujeitos, as descobertas cotidianas. Tal exercício situa a pesquisa como um movimento de idas e vindas, inacabado. Neste, presentifica-se a ideia de que um pesquisador e uma investigação formulam-se e se reformulam na práxis mesma da pesquisa (LIMA, 2013, p. 111-112).

Na abordagem qualitativa, "(...) a relação nas ciências sociais é do tipo sujeito-sujeito, ou seja, o que é investigado não é independente do processo de investigação e, sendo assim, o conhecimento produzido é valorativo e ideológico." (GONDIM, 2003, p. 150).

Percebamos que, na técnica de pesquisa utilizada, as interações entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador foram fundamentais para o caminhar. Entender as repostas aos questionamentos propostos nos debates no grupo focal vai além da interpretação de dados estanques constituídos a partir, por exemplo, de um questionário respondido isoladamente.

Para Gondim (2003), a utilização de grupos focais possibilita o emergir de informações que não seriam possíveis na entrevista individual, quando propiciado aos participantes um ambiente evidenciando os objetivos da pesquisa.

Ao criarmos um ambiente que possibilite aos indivíduos partícipes da pesquisa as condições para a fala e a escuta, de modo que junto aos pares utilizem esse espaço de discussão para ampliarem gradativamente o debate sobre o que lhes seja

proposto, o entrevistador tem em mãos outros aspectos importantes para a interpretação dos dados.

Desse modo, ao utilizarmos o grupo focal como técnica de pesquisa, fundamentamos a escolha em Gomes (2005) quando considerou a técnica como um processo interacional, que cria rede de interações. Observando os sujeitos no momento dos debates, com as reações físicas, as reações às falas, os sentimentos surgidos no processo, bem como os silêncios e ou negações, gerando um conhecimento que amplia os resultados de um questionário respondido de forma individual e tratado pelo pesquisador como um dado, embora conectado com o objeto de pesquisa, mas que não considera as reações observáveis no contexto de um grupo focal, também material de informação.

Nessa construção, utilizamos a modalidade de grupo focal exploratório (Gondim 2003), focando na produção de conteúdo; geração de hipóteses; elaboração de modelos e teorias que possibilite "(...) identificar aspectos comuns em um grupo alvo" (op.cit., 2003, p. 152).

Consideramos na pesquisa as relações dos sujeitos pesquisados com o tema, as formas de comunicação utilizadas pelos membros do grupo, as preferências e a linguagem, de forma a analisarmos esses aspectos intergrupalmente e, mesmo, extra grupalmente, utilizando das oposições e convergências percebidas na vivência do grupo e na análise dos resultados.

Compreendemos que a pesquisa não pode, sob pena de cometer equívocos, estar fechada a novas possibilidades e novos instrumentos, sendo a escolha pela técnica de grupo focal "(...) condicionada a orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto da investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados" (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 03).

Caso houvesse sido necessário, poderíamos ter utilizado a entrevista individual ou questionários como instrumentos da pesquisa, de forma a complementarmos, para confirmação de algum dado posto no grupo focal, fato que não ocorreu.

O estudo consistiu na configuração de grupos, neste caso de características homogênea quanto aos membros, dado o tema e os espaços sociais pesquisados, formado por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas do campo do município de Tuparetama, Sertão pernambucano. Isso decorrendo na formatação do grupo que foi pesquisado, de modo que "no caso específico do grupo focal, o cuidado inicia-se com a seleção dos participantes que devem ter alguma vivência com

o tema a ser discutido, de tal modo que a participação traga elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GOMES, 2005, p. 42).

Importante enfatizar que consideramos como prerrogativa da pesquisa as similaridades sociais, culturais e econômicas dos sujeitos envolvidos, bem como o compartilhamento de crenças e opiniões, se não de todo congruentes, mas surgidas num ambiente social comum.

Destaque-se que mesmo no compartilhamento social surgem opiniões divergentes quanto à realidade estudada, e estas foram valorizadas. O contraditório apresentou-se como aspecto portador de informações suscitantes de outros olhares e debates, portanto configurando-se como enriquecedor na pesquisa, favorecendo o aprofundamento das discussões propostas no grupo focal.

Nesta pesquisa, tivemos o cuidado para o não afastamento entre o pesquisador e o tema da pesquisa, isso decorrendo dele fazer parte da caminhada profissional do pesquisador. Como pontua Gondim (2003, p. 150):

(...) a convicção é a de que o pesquisador assume uma posição crítica, mas não consegue se desvencilhar do fato de que está implicado no processo de investigação. Sua maneira de olhar e interpretar o fenômeno é contextualizada individual, social, cultural e historicamente.

A metodologia de pesquisa qualitativa, utilizada na técnica de grupo focal e subsidiada por um estreitamento das relações entre o pesquisador e os indivíduos pesquisados, orienta para o compromisso do pesquisador com as transformações sociais, ponto chave no entendimento sobre a educação do campo e as relações com os sujeitos do campo. A educação em qualquer âmbito deve comprometer-se com a emancipação dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

4.1 O CAMINHAR RUMO À PERCEPÇÃO DAS ESPECIFICIDADES DO CAMPO

O caminhar numa estrada, mesmo que pretensamente conhecida, só é seguro, quando, paulatinamente, observamos os contornos até então não percebidos, as paisagens que se descortinam, e os desafios apresentados ao longo do trajeto do caminho pretendido.

Tratar sobre as especificidades do cotidiano das populações do campo e vislumbrá-las como parte de um currículo e de uma conduta didática e pedagógica, perpassa pela compreensão de quais seriam, como foram construídas historicamente

e como se inserem no contexto histórico atual, de modo a vir a ser tema de reflexões nas aulas de História, nas escolas do campo.

Aliar ao currículo oficial a realidade do campo amplia as perspectivas, bem como poder modificar os direcionamentos de trabalho junto aos estudantes do campo, evidenciando a estes a importância dos conhecimentos que trazem à escola, possibilitando o fortalecimento das relações desta com as comunidades rurais que atende. Pesquisar sobre os espaços das vivências sociais possibilita às instituições de ensino, dos variados ambientes sociais e geográficos (campo e cidade), tornarem-se produtoras de um conhecimento significativo para os educandos.

4.1.1 “Toda caminhada começa no primeiro passo”³²: o conhecer do caminho

1º Momento – Iniciando a pesquisa:

Para darmos conta desta demanda, o trabalho metodológico proposto com os grupos focais levou em conta, na organização inicial, as seguintes condições, que de acordo com Gondim (2003) e De Antoni *et al.* (2001) são essenciais quando utilizamos o grupo focal como instrumento de pesquisa.

1 – foram organizados dois grupos focais, constituídos por estudantes do campo, devidamente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais do campo, localizadas no município de Tuparetama, na microrregião do Alto Sertão do Pajeú, em Pernambuco;

2 – os grupos focais foram constituídos por dez participantes, cada um, sendo compostos levando em consideração uma divisão equitativa nos gêneros, possibilitando ampla visão dos dois grupos, a partir da diversidade de olhares;

3 - os espaços escolares frequentados pelos estudantes são as escolas municipais Anchieta Torres (INEP 26024616) e José Agostinho dos Santos (INEP 26024446);

4 – o grupo focal da escola Anchieta Torres (GFAT) foi constituído por estudantes do turno noturno, dos anos finais regular do Ensino Fundamental; o grupo focal da escola José Agostinho dos Santos (GFJAS), constituindo-se de estudantes do turno vespertino, nos anos finais do Ensino Fundamental;

5 – os encontros dos grupos focais ocorreram nas dependências das escolas;

³² Música A natureza das coisas, composição de Accioly Neto.

6 – os horários dos encontros nos grupos focais foram acordados com os estudantes, os pais, as mães e os responsáveis, bem como com a gestão escolar de cada instituição;

7 – os encontros foram áudio gravados para assegurar o maior número de informações, falas, expressões e silenciamentos. A filmagem em vídeo não foi realizada, tendo em vista a redução de preocupações e/ou constrangimentos com os procedimentos e usos de equipamentos, mesmo que fosse usado apenas um aparelho de celular;

Todos os participantes foram convidados por meio de uma carta-convite para ciência dos objetivos e das atividades realizadas. Além dos próprios estudantes, os pais receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE para a concordância da participação do filho. Também os Gestores das respectivas escolas receberam uma autorização com detalhamento do trabalho a ser realizado, de modo que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa foram informados, assinando os termos cabíveis, além de dispor de todos os contatos do pesquisador e da orientadora para quaisquer informações, a qualquer momento necessário, além da total liberdade de desistir do processo;

8 – foram realizados quatro encontros para cada grupo, totalizando oito encontros; os primeiros encontros de ambos os grupos focais foram utilizados para a apresentação da proposta de pesquisa e a dinâmica utilizada; os encontros subsequentes foram constituídos por uma temática de discussões, sem o prévio conhecimento dos estudantes;

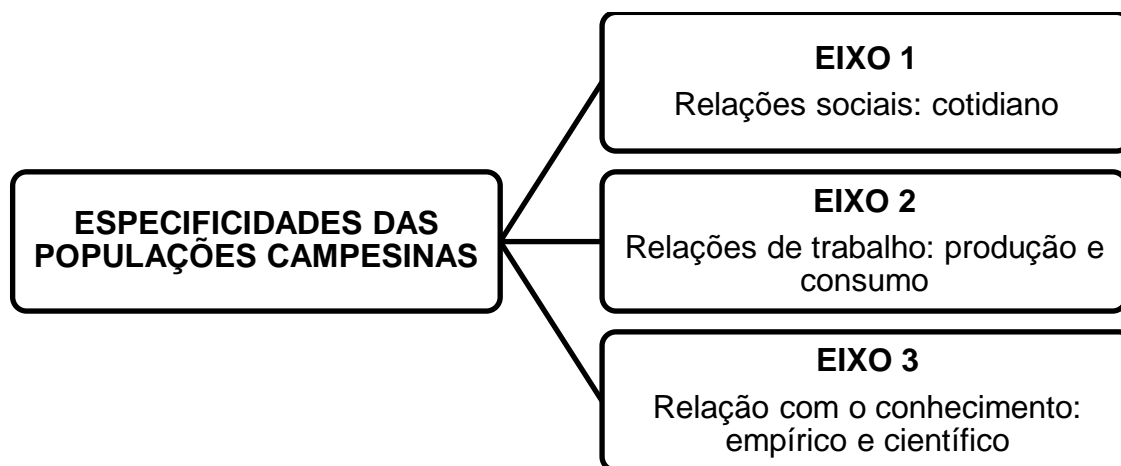
9 – a constituição dos grupos focais objetivou fazer emergir, a partir dos debates provocados e das percepções das posturas e dos sentimentos expostos, as especificidades das sociedades do campo, a partir do olhar dos estudantes participantes;

10 – a privacidade dos participantes foi garantida em todo o processo da pesquisa; as gravações em áudio foram utilizadas somente para a transcrição dos diálogos, não sendo usadas para outro fim, cuja informação faz parte do Termo de Consentimento livre e Esclarecido, além de apresentado pessoalmente pelo pesquisador a todos os participantes.

Para darmos conta de entender o universo do campo com as suas especificidades, dividimos estas em três eixos, sendo cada eixo constituído de perguntas que foram utilizadas junto aos grupos focais. Nossa escolha operacionaliza

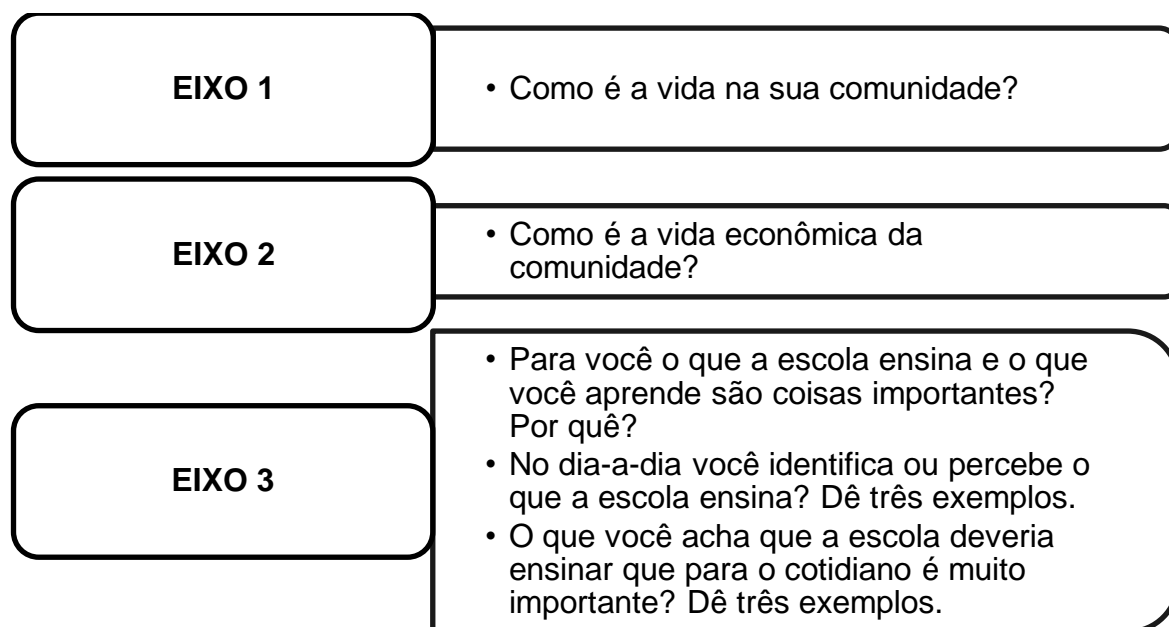
o que são as especificidades do campo, materializando nossas expectativas sobre elas. Desse modo, temos:

Organograma 2 - 2º Momento – Definição dos eixos temáticos:



Fonte: Autor

Organograma 3 - 3º Momento – Definição das questões dos eixos temáticos para discussões nos grupos focais:



Fonte: Autor

Realizamos quatro encontros com os grupos focais GFAT e GFJAS, sendo o primeiro reservado para a apresentação da proposta de pesquisa. Nesse encontro, organizamos uma dinâmica de apresentação, de forma que os participantes dissessem os nomes e a localidade onde residem, em seguida fizemos o acordo de convivência. Apresentamos os eixos da pesquisa, mas sem mostrar antecipadamente

as perguntas norteadoras dos debates, para não correremos risco de perda do fator surpresa das questões, o que dificultaria, por exemplo, a leitura de atitudes corporais e os silenciamentos.

Os encontros seguintes foram pautados nas questões propostas nos eixos da pesquisa. A pergunta foi feita, e os estudantes começaram a responder de forma a que falas não fossem feitas ao mesmo tempo; estas falas foram em formato de áudio gravadas e transcritas.

4.1.2 Realização dos encontros dos grupos focais

Quadro 2 - Agenda das reuniões dos grupos focais

DATA	GF	EIXO	QUESTÃO DO EIXO
08/08/2019	GFJAS	1	Como é a vida na sua comunidade?
09/08/2019	GFAT	1	
14/08/2019	GFJAS	2	Como é a vida econômica da comunidade?
27/09/2019	GFAT	2	
29/08/2019	GFJAS	3	Para você o que a escola ensina e o que você aprende são coisas importantes? Por quê? No dia-a-dia você identifica ou percebe o que a escola ensina? Dê três exemplos. O que você acha que a escola deveria ensinar que para o cotidiano é muito importante? Dê três exemplos.
03/09/2019	GFAT	3	

Fonte: Autor

4.2 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS NOS GRUPOS FOCALIS

Nas reuniões dos grupos focais, foram utilizados, como instrumentos de apoio ao trabalho, aparelho de gravação e um caderno de anotações, constando todas as nossas impressões sobre o cotidiano da pesquisa, de forma a ser também de consulta.

As gravações foram transcritas para subsidiar a leitura dos dados apresentados e discutidos nos grupos focais, sendo as reações de ênfase e/ou silenciamento de falas, bem como a demora nas respostas importantes indícios que foram preservados nas gravações.

A partir das observações, anotações e/ou transcrições, analisamos as repostas para perceber o universo do campo, a partir das experiências, dos dizeres e fazeres dos sujeitos envolvidos nos debates ocorridos nos grupos focais, permitindo a percepção das especificidades dos modos de vida no Semiárido nordestino, a partir dos olhares e dizeres daqueles adolescentes-estudantes, de modo a serem aspectos constitutivos do produto didático pensado como a parte propositiva da elaboração da Dissertação.

4.3 METODOLOGIA DA PRODUÇÃO DO PRODUTO DIDÁTICO

Augusto Boal, no livro “Teatro do oprimido” (2012), relatou uma experiência no Peru, em 1973, na qual os envolvidos em um projeto de alfabetização deveriam, por meio da fotografia, expressar o olhar sobre a realidade, as experiências cotidianas e os modos de vida.

Partindo da experiência freireana com as palavras geradoras, foram dados comandos aos estudantes a partir de perguntas, e estes deveriam expor a visão sobre o tema a partir de uma fotografia, de forma que:

As perguntas que se faziam eram muito simples e as repostas, isto é, as fotos eram depois discutidas no grupo. Por exemplo: quando se perguntou: ‘Onde você vive?’ obtiveram-se fotos-respostas (...) (BOAL, 2012, p. 183).

A partir dos debates, o processo de alfabetização concretizava-se tendo como estratégia a realidade dos estudantes e as percepções sobre ela.

Nessa premissa, ao trazermos o olhar teatral de Boal numa aproximação de perspectiva pedagógica para o ensino de História, tomamos como parâmetro que “(...) os públicos populares estão, sobretudo, interessados em experimentar, ensaiar e se chateiam com a apresentação de espetáculos fechados” (2012, p. 216). O espetáculo pretendido, respeitados limites e aproximações, faz referência à prática pedagógica em História.

Percebemos o uso da fotografia como um instrumento que, ao trazer para o ambiente escolar recortes de determinada realidade, sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, possibilita a transformação desses recortes em objetos de conhecimento, utilizados no ensino de História cuja dinâmica corroboraria para a inclusão das realidades sociais nas discussões didáticas e pedagógicas. Para Circe Bittencourt (2004, p. 360), “Essas imagens, com suas especificidades, são produzidas

diferentemente, sendo algumas delas criadas como material didático e outras, posteriormente, transformadas em recursos didáticos (...)."

Tornar um conteúdo "atrativo" para os discentes é utilizar-se das pontes criadas entre as realidades vividas por esses estudantes e os conteúdos curriculares minimamente vivenciados a cada ciclo ou etapa de ensino. Fazendo com que essas realidades sejam um conteúdo a ser discutido em sala, no cotidiano escolar, é a maneira de construirmos caminhos, apontando para uma construção didática e pedagógica, fomentadora de aproximações entre mundos (o vivido e o curricular), os quais, para muitos, ainda se encontram desconectados. Desse modo,

(...) só é relevante a aprendizagem que seja significativa para o próprio aluno. Tal fato pressupõe o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula particularmente em duas direções: na primeira, o conteúdo precisa ser desenvolvido na perspectiva da sua relação com a cultura experiencial dos alunos e com suas representações já construídas; na segunda, para uma aprendizagem significativa, é necessário construir, em sala de aula, um ambiente de compartilhamento de saberes. (...) o processo ensino-aprendizagem é uma reconstrução de conhecimentos, e não mera justaposição deles. Essa perspectiva impõe como premissa a necessidade de superação da forma habitual na prática docente, em que o ato de ensinar toma os conteúdos da disciplina como referência e tenta aproximá-los, de forma mais ou menos motivadora, dos alunos (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 54).

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular, pontua:

(...) o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos (BRASIL, MEC, 2018, p. 354).

Propor um ensino de História que observe a realidade e a partir dela crie elos entre o prescrito e o vivido, de maneira a termos um ensino que, para além de crítico, torne-se atuante socialmente, essa a proposição central dessa pesquisa e a finalidade a que se propõe. Pensar em uma escola e um ensino de História que oportunizem aos estudantes do campo espaços de debate e a reflexão sobre a sua realidade, com vistas à busca de saídas e superação de demandas, é o que defendemos.

A escola tornar-se construtora de um conhecimento que tenha significado e dialogue diretamente com os estudantes do campo, nos variados modos de vida e contextos sociais, configura-se como uma das centralidades desta pesquisa, quando entendemos que conexões são necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

4.4 O USO DA FOTOGRAFIA: DESDOBRANDO SENTIDOS NA UTILIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS ESPECIFICIDADES DO CAMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A proposição de discutirmos as especificidades do campo nos encaminha em direção a uma reflexão sobre quais as melhores práticas e os melhores suportes para uma práxis que dialogue com os aspectos constitutivos da realidade pesquisada, uma vez que, muitas vezes, esses aspectos são deixados à margem das construções pedagógicas direcionadas ao ensino de História nas escolas do campo.

Nesse sentido, MAUAD (1996, p. 77-78) aproxima-se da reflexão acima quando afirma:

A necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco trabalhados pela historiografia tradicional levou-os a ampliar seu universo de fontes, bem como a desenvolver abordagens pouco convencionais, à medida que se aproximava das demais ciências sociais em busca de uma história total. Novos temas passaram a fazer parte do elenco de objetos do historiador, dentre eles a vida privada, o cotidiano, as relações interpessoais, etc.

Partamos mais uma vez de Augusto Boal (2012) e da observação sobre o uso da fotografia como ponto de partida a uma prática pedagógica em que ocorram aproximações entre o vivido socialmente e o prescrito nos currículos escolares.

Quando falamos em fotografias, as entendemos como a representação que um indivíduo tem sobre determinado campo social, onde nela está gravado o momento em que o olhar do autor acreditou ser aquele instante a resposta a determinado conceito ou sentimento vivenciado. A fotografia

(...) é uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real realizada mediante o recurso a uma série de regras que envolvem, inclusive, o controle de um determinado saber de ordem técnica (MAUAD, 1996, p. 75).

Bittencourt (2004) analisou a fotografia e o uso pela História nos seguintes aspectos: 1 - é um suporte material; 2 – é o registro de um tempo; 3 – representa a realidade; 4 – há um sujeito envolvido no processo de produção, que não é neutro; 5 – há um objetivo e uma intencionalidade na produção; 6 – é passível de várias interpretações, que partem da memória de quem as vê, despertando a oralidade.

Bittencourt (2004) alertou para o trato pedagógico e os cuidados ao utilizarmos das imagens como recurso didático. As imagens não podem ser usadas como mera

ilustração de determinado tema ou simplesmente “(...) como recurso para seduzir um aluno (...)” (2004, p. 361). O trato dado a este instrumento, deve ser pautado numa construção coletiva, em que docente e discentes são coautores na produção de um conhecimento que inicia com o protagonismo dos estudantes, estes sendo os autores das imagens-conteúdo e tendo nos objetivos pedagógicos traçados pelo professor o eixo norteador da produção da imagem tecnológica pretendida.

Ao utilizarmos a fotografia (imagem tecnológica) como o instrumento de pesquisa e/ou percepção de determinado recorte na sociedade, buscamos na análise dos aspectos, de acordo com Mauad (1996), levar em conta: 1 – a fotografia é documento; 2 – resulta de jogo de expressão que envolve autor e leitor; 3 – o leitor fornece a significação à imagem; 4 – é expressão (do autor) e conteúdo; 5 – faz parte da construção processual de sentidos; 6 – por ser imagem, comunica-se de forma não verbal.

Para concretização, pelo (a) professor (a), da proposta do produto didático no âmbito dessa pesquisa, e tendo por instrumento a fotografia, serão seguidos os passos: 1 – definição do eixo a ser trabalhado; 2 – definição do trato com a temática: é um conteúdo temático a ser discutido, de modo a ser o próprio um conteúdo ou um elo entre um conteúdo do currículo oficial e a realidade estudada?; 3 – orientação direcionando os estudantes à temática abordada na fotografia; 4 – realização das atividades nos espaços pedagógicos (sala de aula e/ou comunidade), utilizando a fotografia como o instrumento norteador; 5 – Organização de salas temáticas por turma, de forma que cada uma delas discuta uma especificidade do campo, tema das fotografias.

Como forma de ampliação dos passos apresentados anteriormente e do produto didático, numa proposição democrática de construção de conhecimentos e aprendizagens, sugerimos que no início do ano letivo aconteça um encontro entre o professor e os estudantes como estratégia para o planejamento, a sensibilização e o envolvimento, tendo no produto didático o norte às discussões sobre as estratégias que serão vivenciadas no transcurso do ano letivo, nas aulas de História.

4.5 O CAMINHAR E A ESTRADA: DESCOBERTAS DE SENTIDOS NO PERCURSO

Como planejado na metodologia da pesquisa desse trabalho³³, iniciamos nosso percurso com a apresentação dos objetivos da pesquisa e a finalidade do produto resultante dela à gestão municipal de educação de Tuparetama, município do Sertão pernambucano.

Numa manhã de junho de dois mil e dezenove e após certa espera, em decorrência de uma reunião entre o gestor de cultura do município e a gestora municipal de ensino, iniciamos a apresentação da intenção de pesquisa e produto didático nas dependências da secretaria municipal de educação. Nesse momento, contamos com a presença da secretária de educação, da diretora municipal de ensino, da coordenadora de educação infantil, bem como da coordenadora dos anos finais, EJA e ensino médio da rede municipal de ensino.

Sendo bem recebidos pelos integrantes do corpo técnico, começamos a apresentação falando dos objetivos da pesquisa e do trabalho com os grupos focais; detalhamos a técnica do grupo focal, enfatizando a sua utilização para percebermos as especificidades das populações do campo a partir do olhar dos estudantes, momento em que nos foi perguntado se esses grupos teriam como participantes estudantes de várias comunidades. Respondendo de forma afirmativa e explicando que o ideal é a multiplicidade de olhares, prosseguimos com a apresentação, demonstrando a intencionalidade pedagógica com a exposição sobre o produto.

Na apresentação do produto didático, tivemos o momento mais proveitoso. Nesse instante, a diretora de ensino, com a anuência da secretária de educação, fala da importância da pesquisa e pede que esta não seja apresentada só à equipe gestora, mas à totalidade dos professores das duas instituições de ensino do campo³⁴.

Na justificativa, argumenta que a todo momento, na apresentação, tinha *insights* relacionados a ações a serem realizadas na perspectiva da educação do campo, contextualizadas e significativas, de modo a elevar a autoestima dos estudantes do campo que, para ela, encontra-se em baixa; a diretora lembra dos momentos em que

³³ Na qual elencamos dois movimentos como início do processo de concretização do que é proposto como objetivos a serem alcançados, sendo o primeiro deles a configuração de dois grupos focais e o segundo a configuração de uma proposta de suporte curricular que dê subsídios ao uso dessas especificidades de forma pedagógica no âmbito das escolas do campo.

³⁴ Escola Mun. Anchieta Torres e Escola Mun. José Agostinho dos Santos.

as escolas do campo eram protagonistas no município e vislumbra na pesquisa exposta uma possibilidade de retomada desse protagonismo didático e pedagógico.

Concordando com a participação das duas instituições de ensino do campo do município, a secretária de educação coloca-se a disposição para as questões de logística para o funcionamento dos grupos focais (transporte e alimentação dos estudantes), bem como disponibiliza a estrutura física e pedagógica das duas escolas.

Estando garantida a permissão para as escolas participarem da pesquisa, a diretora municipal de ensino sugeriu uma reunião conjunta com as gestões e o corpo docente das duas instituições de ensino para que pudéssemos expor os objetivos e a metodologia da pesquisa; fomos informados que a reunião conjunta seria agendada junto aos gestores na próxima reunião do colegiado de gestores municipais.

Apesar da secretaria municipal de educação idealizar um encontro em que estivessem presentes as duas instituições de ensino do campo do município, em contato com a gestora da Escola Municipal José Agostinho dos Santos, fomos informados da impossibilidade, aja vista a dificuldade em encontrar um espaço na agenda da escola em que fosse possível articular um horário em que os professores estivessem disponíveis para esse intento. Articulamos o encontro para o dia em que houvesse o quantitativo maior de professores dos anos finais, sendo ele realizado na própria instituição.

Nessa perspectiva, fizemos a apresentação da pesquisa e dos seus objetivos à noite, na Escola Municipal Anchieta Torres. Pedimos à gestora um espaço para este fim e fomos atendidos, ficando a última aula disponível para a apresentação. Estávamos no 1º ano do ensino médio e informamos que a última aula seria disponibilizada para que apresentássemos a nossa proposta de pesquisa. Importante destacar que nesse momento alguns estudantes tiveram a curiosidade aguçada e pediram para assistir à apresentação.

Aproveitando que o equipamento já estava montado na sala do 1º ensino médio (estivemos em aula nesta turma), demos início à apresentação, agradecemos à gestão da escola pela acolhida e explicamos os motivos de estarmos ali, salientando ter sido um pedido da gestão da educação municipal expandirmos a apresentação ao corpo docente, não somente à gestão escolar.

Começamos justificando a temática da pesquisa; apresentamos os objetivos e mostramos a metodologia, esta dividida em metodologia da pesquisa e metodologia do produto. Falamos um pouco do referencial teórico e, neste momento, pudemos

perceber as reações dos professores: a maioria, quando tecemos algumas considerações sobre a educação do campo, principalmente quando comentamos sobre a transformação da realidade do campo em conteúdo curricular, mostrou-se interessada; uma pequena parte, neste momento, recorreu ao celular como instrumento de suporte à fuga, momento em que não mais deram ouvidos à exposição³⁵.

Ao falarmos do produto didático — este em processo de construção —, os educadores mostraram-se surpresos com o fato de no Mestrado Profissional, para além da teorização, termos que construir um produto que responda às demandas apresentadas na teoria, fato que os deixou positivamente instigados a ajudar, momento em que se colocaram, em sua maioria, à disposição.

Dando sequência, os professores sugeriram que o grupo focal da escola fosse definido a partir da sua indicação. Desse modo, indicaram os estudantes que, para eles, dariam a contribuição à pesquisa, dada a sua articulação e vivência em comunidade; os estudantes que fizeram parte do grupo focal da escola (GFAT)³⁶ são oriundos do 7º e 9º ano dos anos finais do ensino fundamental. No total de dez estudantes, o GFAT compõe-se de cinco moças e cinco rapazes.

Finalizando a apresentação, agradecemos a acolhida do trabalho.

Na perspectiva de darmos um melhor tratamento metodológico, nas orientações que se seguiram à apresentação da pesquisa aos professores da escola Anchieta Torres, decidimos que:

1º - A pesquisa terá como partícipes da investigação os estudantes do 7º e 9º anos e como alvo do produto didático os anos finais do ensino fundamental, sendo o grupo focal composto por dez estudantes, cinco meninos e cinco meninas;

2º - Redirecionar a forma de escolha dos estudantes, de modo a torná-la a mais democrática possível, sem influências externas que viessem a prejudicar a coleta dos dados e, conseqüentemente, a pesquisa. Decidimos junto à orientadora adotar critérios de escolha dos estudantes, sendo eles:

a. Faixa etária regular;

³⁵ Em vinte anos de atuação em escola do campo, sempre nos deparamos com profissionais que não admitem uma proposta educacional que ressignifique conteúdos e práticas. Na mesma medida, não reconhecem as populações campestres como portadoras de conhecimentos que possam ser articulados ao currículo oficial. Sem o saber, trabalham na perspectiva de uma educação que tem como referencial o urbano.

³⁶ Grupo Focal Anchieta Torres.

- b. Adesão e disponibilidade;
- c. Assiduidade na frequência escolar;
- d. Não evasão no ano anterior;
- e. Ser o (a) único (a) representante da comunidade.³⁷

A modificação na arquitetura do grupo focal, no tocante às turmas que participaram da pesquisa partiu da análise de alguns elementos que surgem do debate fomentador da proposta de pesquisa.

Na alteração proposta, levamos em conta que os sextos anos encontram-se em transição, o que acarreta mudanças e acomodações inerentes ao novo nível de ensino, bem como acreditamos serem muito jovens para terem a percepção necessária às questões colocadas no grupo focal.

Nessa premissa, consideramos que os sétimos anos já passaram por esta adaptação e têm experiências socioeconômicas mais maturadas, o que dá margem à construção de percepções mais completas sobre a realidade em que estão inseridos, este foi o motivo da escolha desse período da vida ser mantido no grupo focal.

Na mesma medida, os nonos anos encontram-se na fase final da escolarização dos anos finais, com sua percepção sobre a realidade mais consolidada, bem como a percepção sobre si. Ainda vemos o nível de argumentação mais elaborado o que colaborará no momento dos diálogos sobre as especificidades do campo.

Iniciamos as duas aulas de História apresentando a proposta de pesquisa ao 9º ano da escola Anchieta Torres. A proposta de trabalhar com a técnica de grupo focal foi bem acolhida, de forma que ao passarmos a lista de adesão obtivemos onze interessados, num universo de vinte e seis estudantes. Após utilizarmos os critérios de escolha, notamos a homogeneidade dos que desejavam participar do grupo focal, sendo utilizado o último critério (Ser o (a) único (a) representante da comunidade) como instrumento para a definição dos cinco participantes, sendo três meninos e duas meninas.

Na escolha dos representantes do sétimo ano para o grupo focal, fomos pela manhã à escola e contamos com a colaboração das professoras de Língua Portuguesa e História na apresentação da proposta da pesquisa e da técnica do grupo focal.

³⁷ Conseguimos ter um leque geográfico diverso e abrangente, com representação de comunidades de variadas localidades e características.

A turma tem por característica ser extremamente homogênea, o que se evidenciou na lista de adesão à pesquisa, esta sendo assinada por treze estudantes, de um total de trinta e nove. Para darmos conta da escolha, a exemplo do nono ano, utilizamos o critério de não repetição de estudantes da mesma comunidade, conseguindo, então, três meninas e dois meninos.

Um dos requisitos para a formatação do grupo focal da EMAT³⁸ foi a equidade do número de participantes com relação ao gênero, todavia, após a desistência de um dos meninos, o GFAT ficou configurado com seis meninas e quatro meninos.

Com anuência da gestão da escola municipal José Agostinho dos Santos, reunimo-nos com as professoras dos anos finais do ensino fundamental para apresentarmos a nossa proposta de pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História. Por terem uma agenda diversa no dia, tanto a gestora quanto o seu gestor adjunto não puderam comparecer à apresentação, fato que não foi empecilho a sua realização.

Contamos com a participação de cinco professoras do segmento-alvo da pesquisa. No decorrer da exposição percebemos ouvidos atentos e curiosos, havendo só uma exceção. A professora em questão a todo instante dizia não “ver resultado na educação do campo”, por ter tido uma experiência na municipal Anchieta Torres anos atrás e não ter percebido avanço. Parávamos a exposição, escutávamos e dávamos prosseguimento sem entrarmos num debate que não caberia naquele momento ou acrescentaria algo à proposta do encontro.

Após algumas interrupções vindas da professora em questão, uma das participantes a questionou, fazendo-a silenciar e voltar-se para o seu celular no restante da apresentação.

Finalizada a apresentação, pediram maior esclarecimento sobre o que viria a ser o produto didático e concordaram com a realização da pesquisa. Faltava a permissão da gestão e pedimos às participantes para relatarem o projeto de pesquisa e as suas intencionalidades. À noite, obtivemos a permissão da gestão escolar, por meio da assinatura do Termo de Autorização.

Voltamos à escola para a montagem do grupo focal. A primeira turma visitada foi o sétimo ano. Fomos apresentados pela gestora da escola, identificamos alguns rostos conhecidos do trabalho em outras instituições de ensino e realizamos a

³⁸ Escola Municipal Anchieta Torres.

apresentação da proposta de pesquisa. Passada a lista de adesão, conseguimos escolher os membros para o grupo focal, respeitando os critérios estabelecidos. Por tratar-se de uma turma homogênea, utilizamos mais uma vez o critério geográfico para a escolha dos estudantes.

A próxima turma visitada foi o nono ano. Seguimos o procedimento utilizado no sétimo ano e conseguimos a adesão, sendo escolhidos os membros para o grupo focal. Salientamos que a própria turma organizou os membros de acordo com a questão geográfica, tendo recebido a ajuda da professora de História que estava em sala naquele momento. O GFJAS ficou configurado com a participação de três meninos e seis meninas.

5 INTERAÇÕES E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO CAMPO ACERCA DAS SUAS ESPECIFICIDADES SOCIAIS, ECONÔMICAS E DE CONHECIMENTO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O VIVIDO

A necessidade de realizarmos o levantamento das especificidades sociais, econômicas e a relação dos saberes escolares com os do campo, surge quando compreendemos como demanda da pesquisa e do seu percurso a análise dessas características, de modo a termos nas percepções dos atores sociais envolvidos com o meio em que vivem importante elemento desta pesquisa.

Na medida em que buscamos essas percepções, a sua compreensão e as relações que se estabelecem entre elas, os estudantes e a escola, o caminho que se mostrou essencial na construção da pesquisa e do produto didático tem por marca a observação e a percepção das impressões dos estudantes do campo sobre o seu entorno social.

Para desenvolvermos o trabalho, compreendemos no universo do campo a existência de uma gama de processos sociais que se entremeiam a outros, dessa maneira, percebê-los a partir de impressões que não partissem dos atores sociais diretamente envolvidos nesses processos geraria simplificações que teriam como pano de fundo generalizações sociais, com desdobramentos em um conhecimento apoiado numa visão exterior alijada das percepções internas.

No intuito de alicerçarmos o debate e a compreensão sobre o complexo social do campo, colaboraram conosco estudantes das duas escolas do campo do município de Tuparetama, localizadas no Alto Sertão do Pajeú, oriundos de diversas comunidades rurais do município e de outros que lhes fazem fronteira. Dispuseram-se a contribuir de maneira que pudéssemos perceber e entender as suas especificidades e como estas podem fazer parte do cenário do ensino de História nas escolas do campo da região do semiárido e em outras realidades brasileiras.

Para tanto, utilizamos as perguntas provocadoras constituintes dos três eixos da pesquisa. Buscamos identificar nas respostas os elementos constitutivos da vivência social, das relações de produção e consumo existentes na sua economia e a relação com o conhecimento que permeiam as realidades que depositaram o seu contributo nesta pesquisa.

O trabalho se deu sem percalços que não pudessem ser dirimidos no decorrer do processo. No desdobramento da pesquisa pudemos perceber nas impressões, nas

inquietações, nos sorrisos, nos silenciamentos e nas projeções de futuro a forma como os estudantes lidam com as realidades de que fazem parte e qual papel é desempenhado pela educação escolar e o esperado dela por eles, esta sendo vista como a ponte entre o mundo real e o idealizado pelos estudantes do campo.

Notamos, ao longo dos encontros promovidos com os grupos focais, que os estudantes, embora em alguns momentos parecessem distanciados do seu entorno, sentem a necessidade de verem a si e à sua realidade representadas, percebidas e debatidas pela escola. Fato que corrobora com essa observação é a fala de uma gestora escolar, dita num momento de informalidade. Mesmo não sendo objeto da nossa busca, compreendemos ser importante a sua citação a fim de ilustrarmos como algumas concepções sobre o campo perpetuam-se.

Dita de modo desprezioso, notadamente carregada de concepções oriundas de uma didática pensada sempre no urbano, em tom pejorativo, ouvimos: “eles não têm perspectiva de vida. Estão acostumados a esta ‘vidinha’”. Retrucamos, perguntando se a visão de mundo que achávamos que os estudantes do campo não teriam era a deles ou a nossa que queríamos ver neles. O olhar distante e o sorriso desconsertado demonstraram que uma reflexão pode ter sido iniciada num sentido inverso ao falado.

Temos nos relatos dos estudantes participantes das reuniões dos grupos focais, as percepções destes sobre seu modo de vida e de que maneira percebem a si, o seu local de vivência social e aos outros contextos sociais, de forma ainda a mostrarem tanto as suas inquietações quanto as permanências, mudanças e expectativas futuras.

A discussão dos relatos se apresenta na ordem em que foram realizadas as reuniões e demonstram o grau de interação dos grupos focais com a pesquisa. Um mais, outro menos, mas ambos indicadores de importantes observações sobre o campo e suas vivências, e percebemos que há uma transformação nas relações dos estudantes com o seu entorno, numa perspectiva de fuga de uma realidade por vezes dura e excludente.

Posto isso, temos nas inferências feitas a partir dos relatos dos estudantes e fundamentadas nas falas destes, uma gama de situações e percepções que balizam uma reflexão sobre as realidades pesquisadas e proporcionam o suporte ao produto didático pensado a partir desta pesquisa.

A seguir, transcrevemos as falas dos estudantes que fundamentam a reflexão sobre as especificidades sociais, econômicas e de saberes emergidas ao longo da pesquisa nos grupos focais.

Grupo: GFJAS – Grupo Focal José Agostinho dos Santos

Local: Sala de informática da escola Municipal José Agostinho dos Santos

Eixo 1: Relações sociais: cotidiano

Pergunta motivadora: Como é a vida na sua comunidade?

Data: 08/08/2019

Nº de participantes: 10 (dez)

Iniciamos a primeira reunião do grupo focal José Agostinho dos Santos apresentando os objetivos da pesquisa e agradecendo a participação dos estudantes, bem como a permissão dada pelos pais e responsáveis para que contribuíssem com o nosso trabalho. Em seguida fizemos a orientação de como se daria o desenvolvimento do trabalho, onde cada estudante faria o seu relato em resposta à pergunta que seria apresentada, seguindo a ordem de numeração presa à carteira escolar.

Observamos de início o nervosismo dos estudantes. Optamos por construirmos um elo com eles e, antes de mostramos o painel do eixo 1 e a pergunta motivadora (Como é a vida na sua comunidade?), conversamos sobre a pesquisa e sobre o cotidiano escolar aproveitando que dois participantes do grupo já haviam sido estudantes nossos em duas outras instituições de ensino. Passado este primeiro momento e estabelecida a confiança, demos início ao trabalho, seguindo o ordenamento pré-estabelecido.

O ordenamento consistiu em organizarmos os estudantes em semicírculo, cada um identificado com um número de ordem de zero a dez e ainda um nome fantasia. Por escolha dos estudantes, cada um adotou o nome de uma árvore da flora do semiárido nordestino. A partir daí, seguindo a ordem numérica, cada participante se identificou utilizando o nome fictício e respondeu à questão proposta no eixo. Não houve uma estipulação de tempo às repostas.

No decorrer do encontro, evidenciou-se certa dificuldade dos estudantes em falarem sobre a própria realidade. De forma generalizante, relatam sobre o bom relacionamento entre os membros da comunidade, isto em decorrência de levarem,

segundo os relatos, uma vida mais relacionada ao próprio núcleo familiar, pautada no cumprimento de tarefas pela manhã e uma tarde voltada aos estudos na escola em que estão matriculados. Corroborando com este fato, temos:

É... umas cinco horas da manhã eu me acordo, aí vou diretamente, assim... cuidar dos animais, assim... tiro o leite, levo no roçado, volto. Tiro a ração para eles, no caso o capim. É... quando eu volto coloco comida para os outros animais. Quando eu termino vou pra escola, fico até cinco e vinte e cinco (17:25). E ao chegar, dormir. E a mesma coisa todos os dias seguidos (JUREMA, 08 de agosto de 2019).

À noite, no retorno aos lares, como qualquer adolescente do seu tempo, interação nas redes sociais, e não mais como comumente acontecia com as visitas noturnas entre vizinhos, costume em processo de mudança, motivado por novas demandas dos jovens do campo (redes sociais, consumo, renda). Isso fica evidente no relato: “Janto, termino de fazer uma coisa pra no outro dia trabalhar e vou mexer no celular” (Ipê-roxo, 08 de agosto de 2019).

Apesar de esforçarem-se em demonstrar pouco interesse com o cotidiano da comunidade e buscarem sustentar uma diminuída relação com ela, ao ponto de demonstrarem certa timidez em falar sobre o local onde moram, relatam que as pessoas se ajudam. Assim, temos nas falas dos estudantes:

Minha comunidade ela não é tão grande, ela é pequena. E há muitos moradores também, mas todo mundo se relaciona bem, tem uma boa convivência. Não tenho muito o que falar porque assim, não sei muito também e também por não ter, não há comemorações de festas lá (BARAÚNA, 08 de agosto de 2019).

Por reiteradas vezes repetem que as pessoas se ajudam, isso de forma bem marcada, como se quisessem demonstrar que mesmo com as dificuldades (a falta de emprego é a mais relatada), há uma rede de proteção social comunitária. Nesse ponto, notamos que os estudantes não desconhecem por completo os acontecimentos e desdobramentos sociais da sua comunidade. Mandacaru (08 de agosto de 2019) relata: “As pessoas se relacionam bem. Quando uma precisa a outra ajuda, sempre estão ‘à mão’”.

Indicam certo enfado com a rotina de que estão imbuídos: as meninas com os afazeres domésticos e os meninos com o trabalho mais direto no campo. Aqui podemos notar que o desconforto é mitigado com uma relação mais próxima com a cidade, a qual deixam transparecer ser o local onde se vinculam com a contemporaneidade e se apropriam das “novidades”.

Jurema (08 de agosto de 2019), relata:

A minha comunidade é uma comunidade um pouco extensa. É “compostas” por pessoas que têm a... como é que se fala? Um vínculo de amizade é bem e... assim, o trabalho que tem muitos é extração de madeira para fazer o carvão para o ‘mantimento’ de casa e também para vender para fazer a feira, essas coisas para o sustento. E só. (JUREMA, 2019).

Temos ainda:

Bom. É... de manhã eu fico em casa arrumando as coisas, dando uma estudada. Quando é meio dia venho para a escola. Quando é cinco e vinte e cinco (17:25) Assim que eu chego em casa eu não consigo fazer nada “de noite”. Mas eu não sou muito de sair no meio da semana, gosto de sair mais no final de semana que é para Tuparetama (CAATINGUEIRA, 08 de agosto de 2019).

Ipê-rosa (08 de agosto de 2019) relata: “De bem cedo’ eu vou para a rua. Aí quando é na hora de ir para pra escola, aí eu fico até cinco e vinte e cinco (17:25), aí quando chego em casa “de noite”, janto, vou dormir, aí... (inaudível) aí vou pra rua de novo”.

Como vemos, existe uma busca pelo urbano nos jovens pesquisados. Podemos inferir desse aspecto das falas que há, primeiro, uma ligação entre as duas realidades (campo e cidade) e uma demanda entre os estudantes do campo de estarem no urbano, na busca de outras possibilidades de convivência social, consumo e, em alguns casos, renda.

Ao perceberem o desconhecimento sobre alguns aspectos da própria comunidade, evidenciou-se o constrangimento e a maior atenção aos relatos dos colegas do grupo, fato perceptível com alguns “não sei, fala você agora”. Pareceu-nos que a partir daquele instante a preocupação sobre a falta de uma percepção relacionada às relações sociais existentes na sua localidade veio à tona. Ao mesmo tempo em que demonstram pouco interesse em aprofundar o conhecimento, ficam envergonhados pelo fato de não deterem tantas informações.

Desse modo, notamos que para além das dificuldades em falar da comunidade se vinculam mais às relações familiares (o núcleo principal). Relatam uma relação em comunidade marcada pela alteridade, mesmo sendo tímidos em falar sobre ela em decorrência de desconhecerem os aspectos sociais na sua totalidade.

Como jovens do seu tempo, estão priorizando as redes sociais em detrimento ao convívio mais direto e comunitário. Têm a vida vinculada aos afazeres domésticos (internos e externos) e à escola, indicando certo enfado com a rotina, desse modo,

para fugir dela e pela proximidade geográfica, relacionam-se com a cidade (Tuparetama) de forma mais constante.

Grupo: GFAT – Grupo Focal Anchieta Torres

Local: Sala de aula número 2

Eixo 1: Relações sociais: cotidiano

Pergunta motivadora: Como é a vida na sua comunidade?

Data: 09/08/2019

Nº de participantes: 08 (oito)

O grupo focal Anchieta Torres, a exemplo do grupo focal José Agostinho dos Santos, demonstrou nervosismo no primeiro momento em que estávamos reunidos. Utilizamos como tática a conversa descontraída e, aos poucos, fomos informando-os de como deveria acontecer aquele momento, momento em que utilizamos a mesma metodologia usada com o grupo focal da outra instituição de ensino.

Ao mostrarmos a pergunta que provocaria a reflexão dos estudantes (Como é a vida na sua comunidade?), assim como aconteceu no grupo focal anterior, percebemos uma aparente dificuldade em responder como é a vida na comunidade em que moram. Aparentemente parecendo desconhecer o seu entorno, conseguiram apontar elementos extremamente negativos sobre ele.

O fato ora apontado fica evidente em Jurema (09 de agosto de 2019): “Aqui, às vezes, muita gente se ocupa dos outros, mas assim, muita gente se diverte muito, usar.... (Inaudível) dentro da escola.... (Inaudível)”. Ainda nesse sentido, Baraúna 02 (09 de agosto de 2019) pontua: “Lá na minha comunidade o povo não tem o que fazer, fica falando da vida dos outros, ‘fica’ falando da vida dos outros. E o que eles mais se ‘diverte’ lá é ‘em’ bar e bar e eles trabalham.... (Inaudível)”.

Umbuzeiro (09 de agosto de 2019) alia à questão das afinidades os elementos estudo, diversão e trabalho. Na fala pontua que “lá na minha comunidade as pessoas não têm muita intimidade, não. É.... eles não se ‘diverte’ muito não. Eles são mais pra trabalho. E a minoria gosta de ‘vim’ estudar”.

Algaroba (09 de agosto de 2019) aponta:

Na minha comunidade o povo não tem muito em que trabalhar, por que lá a gente não tem essa questão de emprego, não tem onde eles “trabalhar”. O divertimento eles vão pra qualquer canto mesmo. Bar, qualquer festa que

aparece eles “tão” dentro. E não tem vida social deles... (Inaudível). (ALGAROBA, 2019).

Essas demandas negativas são sintetizadas na fala de Juazeiro 02 (09 de agosto de 2019), quando aponta: “Na minha comunidade o povo não tem muito, assim, contato um com o outro. Se reúne só nas ‘comemoração’, assim do ano. A maioria, quer dizer, a minoria trabalha, o resto é só pra ‘fuxicar’. E... não tem muito ‘meio’ de trabalho onde nós ‘mora’”.

À medida que as falas iam acontecendo, notamos uma crescente preocupação em não terem elementos suficientes que pudessem corroborar com a pergunta. Olhares distantes e sorrisos nervosos começaram a tomar conta de rostos que, agora, percebiam-se desconectados em certos momentos com a própria realidade; falta de conexão tentando ser passada como sendo intencional, como se quisessem dizer que pouco se importavam, todavia, as expressões de preocupação e certo constrangimento presentes davam depoimento contrário à impressão desejada.

Como vimos, uma relação de pouca afinidade com a sua comunidade ficou evidenciada nas falas, estas carregadas de expressões que denotam a falta de empatia social, que segundo eles, existe em algumas comunidades, fazendo-os preferir ficar em casa a tratar socialmente com o seu entorno, dando prioridade às redes sociais. Para eles, a falta de empatia está estreitamente relacionada à falta de trabalho ou à sua precarização.

Jurema 03 (09 de agosto de 2019) assevera: “Lá na minha comunidade não tem muito trabalho, mas na maioria das vezes eles ficam só pra fofocar da vida dos outros, mesmo. E não tem muita diversão lá. É sem graça lá”.

Nesse sentido, várias reclamações surgem: falta de trabalho, aparentemente causador do desestímulo com a realidade em que estão inseridos; reclamações relacionadas ao relacionamento interpessoal existente na comunidade, usaram os termos “povo fofoqueiro”, “fuxico” e “sem graça”, em referências diretas ao seu entorno.

Em linhas gerais, percebemos a dificuldade ao relatarmos o seu cotidiano social. Mesmo quando apontaram elementos negativos sobre ele, demonstraram preocupação quando perceberam isso. Aparentaram pouca afinidade com a comunidade, no entanto, a precariedade ou a inexistência de trabalho ou o acesso a este foi um conteúdo presente em todas as falas, isso apontou ser esta uma importante temática a ser debatida.

Este elemento corroborou para que chegássemos a uma prévia conclusão: as observações negativas têm relação direta ao tema trabalho, fundamental para os estudantes pesquisados, isto dando margem a ser a principal causa do desestímulo e da pouca empatia com a realidade social a qual pertencem.

Grupo: GFJAS – Grupo Focal José Agostinho dos Santos

Local: Sala de informática da escola Municipal José Agostinho dos Santos

Eixo 2: Relações de trabalho: produção e consumo

Pergunta motivadora: Como é a vida econômica da sua comunidade?

Data: 14/08/2019

Nº de participantes: 08 (oito)

Ao iniciarmos o encontro, os estudantes mais uma vez chegam com sorrisos nervosos, mas curiosos em saber qual a pergunta do dia. Para que surgissem as condições ideais, falamos um pouco do encontro anterior onde os estudantes fizeram as suas colocações, ora de forma animada, ora de maneira ainda preocupada. Dessa maneira conseguimos amenizar o nervosismo inicial. Nesse momento mostramos a pergunta motivadora do eixo temático 2: Como é a vida econômica da sua comunidade?

Lançamos mão da mesma organização do encontro anterior, de modo que a ordem de fala permanecesse a mesma, mas antes de darmos início ao trabalho, os estudantes nos pedem um momento para refletir sobre a pergunta. Aqui, percebemos mais uma vez a preocupação com as respostas. Ainda nervosos, sorriem, e alguns resmungam algumas palavras inaudíveis, outros entreolham-se, e todos dizendo, nesse primeiro momento, não saber. Passado o momento de insegurança, graças ao instante de reflexão pedido, começamos o trabalho.

No decorrer do encontro, as respostas dadas demonstram que os estudantes têm mais conhecimento e segurança em falar da vida econômica que da vida social das suas comunidades. Importante salientar que, por vezes, as respostas dadas à pergunta do eixo 1 e à do eixo 2, inter cruzam-se. Desse modo, compreendemos que o social e o econômico estão ligados um ao outro, dotando-se de elementos comuns que os constituem. Exemplo disto é o fato dos membros das comunidades trocarem sementes para a safra seguinte e produtos agrícolas para o consumo das famílias.

Ao falar da sua vida econômica pareceram mais seguros e conhecedores. Apontam como principais fontes de renda: a produção de carvão ou a venda da madeira produto do desmatamento; o bolsa família e os benefícios concedidos via INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social); a venda de produtos (produzidos em hortas individualizadas) nas feiras ou entregues à secretaria municipal de educação por meio do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), programa do governo federal de incentivo à agricultura familiar; a venda de animais (bovinos, ovinos, caprinos e galináceos).

O lucro obtido com essa dinâmica econômica é revertido para aquisição de produtos industrializados, como itens de supermercado, farmácia e vestuário. Não identificamos a utilização desses valores para o lazer. Sabemos que há uma rotina de lazer relacionada às festividades religiosas, pegas de boi, vaquejadas e festas de rua.

Temos a demonstração que o trabalho é relacionado em primeiro plano à sobrevivência, sendo esta entendida somente como aquisição de alimentos, remédios e vestuário. A impressão que os estudantes passam é a de que as pessoas das suas comunidades se dedicam mais ao trabalho, existindo a diversão e o lazer, mas sendo relegados a segundo plano.

Demonstrando a ligação entre o rural e o urbano, a vida econômica das comunidades rurais traz à tona a importância desse meio para a sobrevivência das cidades, quando vemos ser o campo o responsável pelo abastecimento das cidades, e estas contribuindo com o meio rural por meio da existência de serviços nos mais variados setores da vida social, ofertados aos indivíduos do campo. O rural não está preso em si.

Dessa maneira, evidenciou-se que em um primeiro momento os estudantes terem demonstraram certa preocupação com a temática, sentiram-se mais seguros em falar da vida econômica das suas comunidades.

Não podemos deixar de ressaltar que apesar das respostas dadas à questão do eixo 1, que diz respeito às relações sociais e ao cotidiano, terem demonstrado, até certo ponto, a falta de interesse pela vida social das comunidades, no eixo 2, que discute as relações de trabalho, produção e consumo, relatam a troca de sementes e de produtos agrícolas entre as famílias, evidenciando que o aparente desinteresse não os fizeram abandonar a observação e certa leitura do seu entorno.

Não relacionaram o trabalho como parte do cotidiano social, este muito ligado às questões de convívio entre os pares e à diversão e ao lazer. Percebemos que, para

eles, a vida em sociedade, com a sua dinâmica de aproximações e afastamentos é uma situação, e o trabalho é outra completamente diferente e oposta.

Nesse interim, conhecem a dinâmica econômica das suas comunidades: o que produzem, o que vendem, o que compram, o que consomem e quais as demais fontes de renda, denotando uma estreita relação entre o urbano e o rural pelas vias econômicas.

Grupo: GFAT – Grupo Focal Anchieta Torres

Local: Sala de aula número 2

Eixo 2: Relações de trabalho: produção e consumo

Pergunta motivadora: Como é a vida econômica da sua comunidade?

Data: 27/09/2019

Nº de participantes: 08 (oito)

Iniciado o encontro, como aconteceu anteriormente, os estudantes chegam um pouco apreensivos, especialmente os do sétimo ano. Curiosos com o teor da pergunta, demonstram, ainda, um pouco de timidez em falar sobre a sua realidade, por este motivo, optamos em falar inicialmente sobre a pesquisa anterior e escutá-los, de modo que fomos conquistando a tranquilidade necessária para iniciarmos o trabalho.

Apresentada a pergunta motivadora do eixo trabalhado, os estudantes deram sorrisos nervosos, mas percebemos uma certa segurança quando trocaram olhares e frases soltas. Apontaram ao longo do encontro terem mais facilidade em tratar da sua realidade econômica que da realidade social.

Ao responderem o questionamento pertinente ao eixo pesquisado, os estudantes apontaram os aspectos econômicos das suas comunidades. Menos rico em detalhes quando comparado ao grupo focal José Agostinho dos Santos, mas nem por isso menos importante.

Os relatos nos direcionaram a seguinte compreensão: a economia das comunidades as quais fazem parte baseia-se numa agricultura de subsistência, ao que parece pouco voltada à produção para venda externa (feiras e/ou programas governamentais) como visto nas comunidades do grupo focal José Agostinho dos Santos. A distância geográfica com a sede do município pode ser um indício dessa

dificuldade. Outra fonte de renda é o bolsa família, programa de transferência de renda do Governo Federal.

Apontam como outras alternativas econômicas o desmatamento para a produção do carvão ou a venda da madeira; a prestação de serviços na propriedade de terceiros; a venda de animais. O resultado pecuniário deste processo de produção de riqueza, a exemplo dos estudantes do grupo focal José Agostinho dos Santos, é utilizado para aquisição de itens (comida, higiene pessoal, vestuário, remédios) normalmente não produzidos por essas comunidades.

Os estudantes do grupo focal Anchieta Torres apresentaram uma maior desenvoltura ao falar do perfil econômico de suas comunidades. Percebemos a preocupação com o trabalho, muitas vezes não da falta dele, mas de uma segurança financeira que as práticas econômicas adotadas não possuem, dada a sazonalidade característica delas, bem como o resultado financeiro final.

Assim, percebemos que a vida econômica se pauta na produção agrícola para consumo próprio e também para a venda externa (animais, verduras); há o corte da caatinga para a venda da madeira bruta ou para produção de carvão, este também sendo produzido majoritariamente para a venda; prestam serviço a terceiros (trabalho na propriedade do contratante); o bolsa família aparece como importante fonte de renda. Demonstram conhecer o cotidiano econômico, o trabalho de produção realizado na comunidade, mas alegam que “falta trabalho”.

Grupo: GFJAS – Grupo Focal José Agostinho dos Santos

Local: Sala de informática da escola Municipal José Agostinho dos Santos

Eixo 3: Relação com o conhecimento - empírico e científico

Perguntas motivadoras:

1. Pra você o que a escola ensina e o que você aprende são coisas importantes? Por quê?
2. No seu dia-a-dia você identifica ou percebe o que a escola ensina? Dê três exemplos.
3. O que você acha que a escola deveria ensinar que para o seu cotidiano é muito importante? Dê três exemplos.

Data: 29/08/2019

Nº de participantes: 09 (nove)

Iniciado o trabalho com o último eixo da pesquisa, junto aos estudantes do GFJAS, um detalhe foi bastante significativo. Ao fazermos todo o movimento realizado nos encontros anteriores, os estudantes quando são informados da temática do dia, e têm a primeira questão do eixo apresentada, são tomados de uma imensa felicidade. Falar sobre a escola os fez abrir sorrisos largos.

Ao responderem à pergunta um do eixo (Pra você o que a escola ensina e o que você aprende são coisas importantes? Por quê?), percebem a importância do que lhes é ensinado quando: é ponte para um futuro com emprego, estabilidade e independência; traz melhoria para a vida pessoal, quando relacionam a escola com a configuração de um “cidadão de bem”, a partir dos conhecimentos trabalhados por ela nos componentes curriculares e projetos pedagógicos.

Jurema (29 de agosto de 2019) pontua: “A escola ensina a ter educação, a ser um cidadão de bem. Futuramente ser independente, ter o seu próprio trabalho. ”. Ponto em comum é a questão do trabalho e a relação com o futuro. Ligam a escola à preparação para uma vida profissional, quando dizem que ela desenvolve neles o que ainda não sabem e, aqui, percebemos que compreendem que eles são portadores de outros conhecimentos. Barriguda (29 de agosto de 2019) expressa: “Pra mim é importante sim, porque é o que vai identificar o nosso futuro, vai nos ajudar a fazer um curso, uma faculdade futuramente, que vai gerar emprego bom. ”.

Nesse sentido, todos os participantes relataram a importância da escola na sua formação. Percebemos que essa totalidade se refere ao estudo e principalmente ao trabalho na perspectiva de sair do campo. A escola do campo tem que buscar uma qualificação cidadã e profissional que responda a esta demanda: aos que permanecerem que seja uma permanência que traga novas perspectivas ao seu entorno. Aos que partirem, que possam dialogar e mudar elementos na nova realidade.

Assim:

O que a escola ensina pra mim e o que eu aprende é muito importante que eu acho pra mim por causa que vai me ajudar futuramente pra ter um emprego bom, ter uma estabilidade financeira boa, também pra ser alguém na vida (BARAÚNA, 29 de agosto de 2019).

Ao final dessa fala chamou-nos à atenção a frase “(...) também pra ser alguém na vida”. Como viemos percebendo ao longo da pesquisa, os estudantes não se sentiram confortáveis em falar de forma mais profunda sobre as relações sociais na

comunidade e, por vezes, deixaram evidente a preferência de permanecerem em casa ao celular ou irem à cidade. Nesse sentido, indagamo-nos se o surgimento dessa frase teria relação com o modo de vida que levam, e este trazer-lhes desconforto ou alguma forma de discriminação social. Quais construções sociais estariam por trás desse fato?

Nas respostas à pergunta dois (No seu dia-a-dia você identifica ou percebe o que a escola ensina? Dê três exemplos) os estudantes apresentaram inicialmente certa dificuldade em relacionar o conteúdo escolar à sua realidade (dois participantes não responderam). Majoritariamente relacionam o que lhes é ensinado em Matemática e Língua portuguesa com o seu cotidiano, exemplificando alguns conteúdos e sua relação no decorrer do seu dia-a-dia.

Em sua fala, Caatingueira (29 de agosto de 2019) expõe:

Eu percebo sim e é mais nas compras que tanto tem a porcentagem que “é” as promoções como o cálculo normal. Também tem o Português é... nas redes sociais que eu uso pra falar todo dia pra falar com alguém ou pra comentar alguma coisa ou para publicar alguma coisa. (CAATINGUEIRA, 2019).

Ratificando a fala anterior, Jurema (29 de agosto de 2019) argumenta:

Bom, é importante sim, negócio de dia-a-dia na escola porque a gente aprende a ser mais prático. No caso da Matemática nos ajuda a saber calcular uma compra mais rápido, sabermos quanto pagar e quanto receber de troco. Português é muito importante também porque nos ajudar a andar na, por exemplo, numa cidade grande, se localizar dentro de um ponto turístico pra outro. (JUREMA, 2019).

Houve ainda um exemplo de como os conteúdos de Ciência podem ser percebidos no cotidiano. Mandacarú (29 de agosto de 2019) argumenta: “Eu me identifico mais com Matemática, um pouco de Ciências. Em ciências como fazer o arroz que tem as substâncias que se coloca como a água, o sal, o óleo”. Fato relevante foi não termos tido nenhuma menção ao ensino de História como responsável por alguma ligação com o cotidiano dos estudantes.

Nas repostas a terceira pergunta (O que você acha que a escola deveria ensinar que para o seu cotidiano é muito importante? Dê três exemplos), os estudantes (com exceção de um participante que se manteve em silêncio) ficaram divididos em suas respostas. A uns ela já contempla, não precisando de muito mais conteúdos já que estes contemplam o cotidiano; a outros, consideram que já há muito conteúdo, sendo suficientes em si.

A exemplo disso, temos: “Eu acho que não deveria acrescentar mais nada, porque pra mim as disciplinas que já ensinam na escola já me serve bastante” (Baraúna, 29 de agosto de 2019), ou “Na minha opinião era muito importante falar sobre o desmatamento que há no país, se/ou a taxa de desmatamento diminuir pode gerar novas, sei lá, novas energias, mais saúde para a população” (Jurema, 29 de agosto de 2019).

Um dos participantes fez uma ressalva sobre os conteúdos. Para ele, estes deveriam falar sobre a sua comunidade, sobre a cidade com a qual tem relação, bem como às tecnologias utilizadas atualmente. Ainda deveriam falar sobre o desmatamento por que passa o seu entorno social e o município, pois “É.... pra mim seria importante também falar sobre a comunidade, ou a comunidade ou a cidade também que vemos e também mais sobre as tecnologias, a tecnologia e as novidades que estão acontecendo” (Caatingueira, 29 de agosto de 2019).

Como vemos, os estudantes se sentem felizes ao falar do ambiente escolar. Demonstram reconhecer a escola como importante instituição, contribuinte para a construção de pontes a um futuro promissor.

A princípio, sentiram dificuldade em relacionar o ensinado pela escola ao seu cotidiano e, ao fazê-lo, apontaram basicamente Matemática, Língua portuguesa e Ciências com uma funcionalidade e objetividade diária. Sentiram a necessidade que a sua realidade seja tratada pela escola, e o currículo escolar dialogue com ela.

Grupo: GFAT – Grupo Focal Anchieta Torres

Local: Sala de aula número 2

Eixo 3: Relação com o conhecimento - empírico e científico

Perguntas motivadoras:

1. Pra você o que a escola ensina e o que você aprende são coisas importantes? Por quê?
2. No seu dia-a-dia você identifica ou percebe o que a escola ensina? Dê três exemplos.
3. O que você acha que a escola deveria ensinar que para o seu cotidiano é muito importante? Dê três exemplos.

Data: 03/09/2019

Nº de participantes: 09 (nove)

Os estudantes, ao chegarem à sala preparada para o encontro, demonstraram, como das vezes anteriores, nervosismo e ansiedade. Optamos mais uma vez em fazê-los acalmar e, para isso, tecemos comentários sobre as pesquisas anteriores.

Ao apresentarmos a temática do eixo três, diferentemente do grupo focal José Agostinho dos Santos, os estudantes em questão não demonstraram nenhuma reação que fugisse ao habitual. Pareceu-nos que para eles falarem sobre a participação da escola em suas vidas não trazia nenhuma impressão ou outro sentimento mais acentuado.

Permaneceram inalterados, ainda ansiosos e preocupados com as perguntas que se seguiriam. Esse conjunto de fatores contribuiu para que não tivéssemos o mesmo nível de engajamento às repostas que encontramos no outro grupo focal.

Em resposta à pergunta um (Pra você o que a escola ensina e o que você aprende são coisas importantes? Por quê?), percebemos o receio e o desconforto em respondê-la (evidenciado pelo fato da recusa de dois participantes). Diminuído esse desconforto, os estudantes apontaram como importante o que a escola os ensina pelo fato de: saber do desenvolvimento humano e das “coisas boas do Mundo”; ensinar-lhes a leitura e o cálculo; poderem utilizar esses conhecimentos para conseguir emprego e utilizá-los no trabalho; levá-los para a vida.

Neste sentido, Algaroba (03 de setembro de 2019) enuncia: “Sim. Para ter oportunidades na vida, principalmente a oportunidade de emprego, devemos ser alfabetizados na escola. E as coisas que a pessoa aprende “é” muito importante pra o futuro da pessoa”. Somado a isso, vemos que os estudantes relacionam os estudos com a melhoria da qualidade de vida. A isso, Jurema (03 de setembro de 2019) assevera: “Sim. São importantes porque a gente precisa saber do desenvolvimento das coisas boas e para ter um futuro melhor no Mundo”.

Como percebido, a escola é vista como uma etapa da vida em que estariam construindo as condições para conseguirem um trabalho. Assim como o grupo focal José Agostinho dos Santos, relacionam o trabalho a uma melhor condição de vida, já que não consideram os trabalhos tradicionalmente realizados nas suas comunidades como ponto de segurança econômica. Mas se fazem essa relação, qual o motivo que os leva a ter uma reação apática quando tratam da escola em que estão inseridos?

Apresentada a pergunta dois (No seu dia-a-dia você identifica ou percebe o que a escola ensina? Dê três exemplos), os estudantes demonstraram maior segurança, mesmo havendo um momento de desatenção. Percebem no seu cotidiano o ensinado

na escola quando: relacionam ao fato de lerem melhor; terem educação (aqui relacionada ao comportamento em sociedade); ensinar coisas da vida humana (não especificando quais coisas seriam estas). Umbuzeiro (03 de setembro de 2019) nos diz: “Sim. A ter uma boa educação, a ler melhor e a.... estudar mais. ”.

Mantiveram o padrão notado no outro grupo focal, mesmo com uma dificuldade inicial, apontam Matemática, Língua portuguesa e Ciências como os componentes curriculares em que percebem uma estreita relação com o seu cotidiano. Desse modo, Palma (03 de setembro de 2019) diz que: “As duas matérias principais são Português e Matemática, elas são mais fundamentais no desenvolvimento do diálogo e das operações”. Ou ainda, Algaroba (03 de setembro de 2019) argumenta: “No dia-a-dia nós usamos a leitura, usamos a matemática e aprendemos a ter uma vida mais saudável. ”.

Como vemos, dão como exemplo a leitura, o saber fazer contas, a prerrogativa de buscarem uma vida saudável. Mesmo tendo dito que aprendem coisas da vida, não mencionam História como uma das fontes de um conhecimento significativo e que se relacione às suas realidades. Isso pode estar relacionado ao fato de a disciplina ser ligada à memorização, uma história canônica, na qual os sujeitos não se reconhecem.

Ao responderem à pergunta três (O que você acha que a escola deveria ensinar que para o seu cotidiano é muito importante? Dê três exemplos), os sorrisos nervosos foram companhia constante, voltando a demonstrar dificuldade em relacionarem o que aprendem com o seu cotidiano (um dos participantes não respondeu à questão).

Percebem que a escola, nos seus processos de ensino e aprendizagem deveria dar ênfase ao ensino de: respeito e comportamento (compreendemos que fazem referência à alteridade e convivência social harmoniosa); ciência e tecnologia (relacionadas ao viver no campo). Palma (03 de setembro de 2019) pontuou: “Eu queria que ensinasse um pouco mais sobre tecnologia e pouco mais sobre ciência. São minhas duas matérias preferidas, mas...”.

Fato marcante consiste em percebermos a ausência de um diálogo do currículo escolar com as realidades do campo e às suas demandas cotidianas. Sentimos a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre a vida no campo, isto perceptível quando relatam a necessidade de participarem de oficinas direcionadas à agricultura, aos consertos elétricos mais simples e ao uso do computador. Algaroba (03 de setembro de 2019) argumentou: “Eu acho que a escola deveria dar algumas oficinas

sobre eletricidade, agricultura, informática. Alguma coisa que fosse usada no dia-a-dia.”.

Apontam ainda a falta de ensino da língua espanhola, expondo a ligação deles com a realidade extra comunidade. Juazeiro (03 de setembro de 2019) relatou: “Eu acho que a escola deveria dar algumas oficinas sobre eletricidade, agricultura, informática, alguma coisa que fosse usada no dia a dia.”

Percebamos que diante da ausência de um diálogo pedagógico mais próximo à realidade do campo, os estudantes fizeram referência a essa ausência. Mesmo que não explicitamente falando das suas comunidades, os estudantes sinalizam a urgente necessidade de verem a sua realidade e as demandas a ela inerentes presentes no currículo escolar formal, especialmente o de História.

Sendo assim, notamos nos estudantes do grupo focal Anchieta Torres o desconforto e desinteresse em falar da escola e a dificuldade em relacionar o seu cotidiano ao que aprenderam. Todavia, acreditam que a educação pode contribuir efetivamente com o seu desenvolvimento, indo do campo pessoal ao profissional, sendo ela alavanca de novas possibilidades de desenvolvimento social.

Relacionam alguns conteúdos vistos em Matemática, Língua portuguesa e Ciências com o seu cotidiano, apontando necessidades de um currículo escolar mais voltado às necessidades diárias, o que os fez perceber a ausência de um diálogo mais profundo entre o currículo escolar e suas realidades.

5.1 ENTRE O IMAGINADO E O PERCEBIDO: CONSIDERAÇÕES SOBRE DESCOBERTAS

Iniciamos a discussão nesta pesquisa tendo como ponto central do debate uma perspectiva em que acreditávamos que os estudantes do campo se ligavam, como há vinte anos, de modo visceral, às suas comunidades. Iniciado o trabalho e após as primeiras impressões, algumas afirmações e alguns questionamentos saltam aos nossos olhos: 1. Os estudantes não apresentam a ligação que esperávamos com a suas comunidades. Por ligação, entendemos como uma participação mais profunda nas relações sociais construídas ao longo dos processos históricos que experienciaram essas comunidades. Nesse sentido, os estudantes pesquisados não demonstraram ter ou sentir a necessidade de uma maior aproximação com o seu entorno social; 2. Em que momento esses estudantes tiveram a ligação e empatia com o seu entorno social enfraquecidas? Quais as causas desse processo? 3. Esses

estudantes ou parte deles, nunca tiveram empatia social com o seu entorno? 4. As escolas do campo contribuíram para o esgarçamento da relação estudante e comunidade? 5. Todos os estudantes do campo perderam a empatia com o seu modo de vida? 6. O que suas falas, suas posturas e seus posicionamentos sugerem que possam ser refletidos na e pela escola?

O caminho que podemos percorrer na busca de respostas a estes questionamentos está apontado por E. P. Thompson (2017). Na obra *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*, o autor descortina a chegada do capitalismo nas relações do campo, na Inglaterra do século XIX, em plena ascensão da revolução industrial e demonstra que à medida que avança, o capitalismo altera as relações dos indivíduos com a produção, com o meio ambiente, com a posse da terra e com a forma de ver a realidade, esta sendo alterada, inclusive, no que tange aos relacionamentos sociais.

Podemos pensar que as novas estruturas sociais, orientadas a partir do consumismo e da chegada da tecnologia nos espaços sociais do campo recentemente, também têm alterado a visão ou as relações dos jovens do campo com o seu entorno, de modo a fazerem com que estes almejem o seu lugar neste tempo, no qual socialmente nos ligamos de várias formas a outros modelos de sociedade. Para Costa (2012, p. 120):

Atualmente vivemos em uma sociedade complexa e exigente, pois recebemos influências constantes dos meios de comunicação, das novas tecnologias, do mundo globalizado, dos interesses econômicos, da política e do desenvolvimento das ciências. (COSTA, 2012, p. 120.)

Não fazemos a defesa de uma sociedade do campo apartada dos aparatos tecnológicos atuais ou que se mantenha fechada em si e sem contato com outras realidades e formas de ver e fazer o mundo, numa vaga ideia de “saudosismo” de outra época. A questão perpassa pelo entendimento: para esse engajamento ao tempo atual e a novos modelos de sociedade, há a necessária desvinculação social e cultural com a sua comunidade?

Consideramos importante, dado a preocupação dos estudantes em reconhecerem-se até certo ponto desconhecedores do seu espaço de atuação social, contribuirmos para que estes possam realizar uma reflexão que os reaproxime deste contexto social, não de modo impositivo, mas de modo propositivo, de forma que eles

possam perceber e analisar as demandas existentes, bem como proporem alternativas econômicas e sociais a esta estrutura vigente.

Conhecer as origens do complexo social em que estão, aprofundar o debate sobre ele e propor alternativas às suas demandas deve ser o caminho a seguir pelo ensino de História e pelos estudantes do campo de maneira a que estes possam contribuir com o seu espaço social, optar por ficar e transformá-lo ou fazer a opção de sair dele, mas levando consigo o conjunto dos saberes apreendidos na escola e fora dela, necessários às leituras do novo espaço social que ocuparem, de modo a também identificarem demandas e possíveis saídas às realidades sociais as quais venham a fazer parte.

Assim, “Para falar em educação do campo, precisamos retomar o real sentido, que nos remete à possibilidade de desenvolvimento de um processo em que o indivíduo possa construir elementos significativos para construção de sua cidadania” (COSTA, 2012, p. 120).

Quando nos debruçamos sobre a educação do campo, vemos no marco legal que dá suporte às ações neste segmento de ensino, o respeito aos modos de vida, às culturas e aos saberes do campo como ponto chave às práticas educativas a serem efetivadas.

O reconhecimento da importância do campo e dos diversos modos de vida e de seus atores sociais encontra eco no ensino de História. A pesquisa que realizamos nos levou ao encontro dos meninos e das meninas do campo. Envoltos na sua realidade, mas em constante relação com outras construções, esses estudantes interagem com a construção social a qual fazem parte, ora assumindo o seu papel dentro dessa estrutura, ora saindo dela, numa permuta constante nos diversos níveis da vida social.

E onde entra a História? Em resposta a esta questão, Bloch (2002, p. 54) anuncia:

O que se produziu que parecerá apelar imperiosamente à intervenção da História? Foi que o humano apareceu. (...) o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor, os homens. (...) Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem (...), por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2002, p. 54).

Como vemos na discussão dos dados obtidos nos grupos focais, existem mudanças nos hábitos e nas relações sociais em curso nos estudantes do campo. Não interagem ou mostrar interesse mais profundo pelo entorno social; assimilarem

de outros universos (assim como suas práticas também o são) elementos comportamentais (música, moda, linguagem, etc.) nos fez perceber que

(...) as condições humanas sofreram, no intervalo de uma ou duas gerações, uma mudança não apenas muito rápida, mas também total: de modo que nenhuma instituição um pouco antiga, nenhuma maneira de se conduzir tradicional, teria escapado às revoluções do laboratório ou da fábrica. Isso é esquecer a força da inércia própria a tantas criações sociais (BLOCH, 2002, p. 63).

Entender os processos de mudanças e permanências perpassa por um ensino de História que dialogue com as realidades sociais, econômicas e culturais constituintes do campo. Ser ponte entre o vivido e o posto no currículo escolar requer do professor historiador, de acordo com Bloch (2012), o gosto pelo olhar sobre as coisas e os homens.

A perspectiva da pesquisa que realizamos a fim de nos aproximarmos mais e de forma sistemática da realidade do campo, e esta ser historicamente trabalhada em sala de aula encontra suporte na ciência histórica. A partir de métodos que lhes são próprios e tendo por objeto e objetivos de pesquisa os seres humanos nas suas mais diversas condições sociais e visões de mundo, a História nos oferece diversas possibilidades de compreensão dessas realidades.

Importante estarmos atentos ao fato de "(...) que ensinar história também significa comprometer-se com uma estética de mundo, onde guerras, massacres e outras formas de violência precisam ser tratados de modo crítico" (Miceli, 2009, p. 39).

Pensar em uma prática de ensino de História para além da reprodução de conteúdos compactados e desconectados com as realidades presentes na escola, se apresenta como pressuposto necessário à compreensão dessas realidades, seja no campo ou na cidade, bem como a uma prática pedagógica cujo resultado faça sentido aos envolvidos, tanto aos estudantes quanto aos professores.

Nesse caminho, pensar e concretizar uma prática docente ligada aos contextos sociais dos educandos evita que "(...) os conteúdos, quando não abordadas de maneira dialógica e propositiva, formam uma coleção de abstrações de difícil degustação tanto para professores como para alunos" (Ribeiro, 2018, p. 36).

Essa premissa requer do professor de História o conhecimento sobre a sua condição de educador, com suas potencialidades e fraquezas, mas principalmente sobre as suas intenções ou, como afirma Miceli (2009, p. 48): "(...) a questão de fundo permanece sendo o para que e para quem esse ensino pode ter algum tipo de

serventia”. Para tanto, cabe ao profissional “(...) reconhecer a sua condição de autor da sua aula” (Ribeiro, 2018, p. 67-68).

A questão levantada por Miceli (2009), quando questiona a quem é direcionado e os objetivos do ensino ora oferecido, suscita uma discussão político-pedagógica e histórica nos variados setores da educação nacional. Costa (2012, p. 118), enfatiza:

Historicamente a Educação brasileira tem sido privilégio para a formação da elite, enquanto as classes populares estão condenadas ao conformismo e à alienação por serem a massa de classe trabalhadora do sistema. Nesse contexto, a escola surge como atendimento a interesses da classe dominante, só aos poucos, começa a se formar, por parte do povo, um movimento de pressão para o acesso de todos a essa instituição. (COSTA, 2012, p. 118).

Numa autoria carregada de intencionalidades é que fundamentamos o produto didático resultante desta pesquisa. Desse modo, acreditamos colaborar com um ensino de História que dialoga com as realidades do campo e de outros espaços sociais, sendo ponte entre o prescrito nos currículos escolares e o vivido. Acreditamos que dessa maneira auxiliaremos a História enquanto ciência de investigação acerca do humano e das suas construções políticas, econômicas e sociais, bem como estaremos contribuindo com o cumprimento da legislação que trata da educação do campo.

6 PRODUTO DIDÁTICO

Olhares e percepções no ensino de História: descortinando saberes e vivências na educação do campo

Para início de conversa...

(...) defender que se deve fazer história como se tem feito, habitualmente, deixará indiferente todo o mundo, mesmo que isso seja verdade. Pretender que se deve fazê-la de outro modo e empenhar-se em tal empreendimento pode tornar-se um acontecimento (...). (...) minha tese preferida é a de que todas as histórias são boas com a condição de se basearem em um método. Ainda é possível escrever grande quantidade de boa música em um *ut* maior (PROST, 2019, p. 253).

Prezadas (os) professoras e professores,

É com satisfação que apresentamos este produto didático, fruto de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, tendo como título “O ensino de História no contexto da educação do campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar”.

Resultado das investigações sobre as especificidades sociais, econômicas e de relação com as diferentes formas de conhecimento percebidas junto a estudantes do campo, no Sertão do Alto Pajeú, no município de Tuparetama/PE, o presente instrumento pedagógico foi pensado a partir da discussão dos dados da pesquisa, dos estudos realizados e da experiência docente acumulada ao longo do tempo.

Norteada por três eixos temáticos, a pesquisa teve como metodologia a técnica de grupo focal. Foram formados dois grupos, nas duas escolas do campo do referido município, de maneira que pudemos observar como os estudantes do campo participantes da pesquisa (dos anos finais do ensino fundamental) estabelecem relações com o seu entorno, quais as formas de diálogo que travam com ele e quais demandas e perspectivas enfrentam e/ou vislumbram.

Garantir que a discussão dessas e tantas outras questões que surjam nos vários ambientes sociais em que esta metodologia de pesquisa seja usada, e esse material venha a ser utilizado, é o objetivo principal deste suporte didático. Assim, desejamos a sua utilização pelos professores de História das escolas do campo ou de outros espaços sociais em que as vozes desses estudantes estejam presentes.

O produto didático apresentado, ao qual denominamos “olhares e percepções”, tem a sua formatação e proposta de utilização perpassadas por intencionalidades políticas e pedagógicas, tendo por princípio norteador dos seus objetivos a utilização das especificidades dos estudantes do campo (econômicas, de relações sociais e saberes) como parte do currículo escolar, sendo ponto de ampliação da Base e dos conteúdos nela propostos, por meio dos quais a BNCC tenha, ao nosso ver, o conservadorismo na organização do currículo superado pela prática docente.

Para que ocorra a superação do conservadorismo presente na organização da Base, necessário se faz uma prática pedagógica que dialogue com as realidades presentes nas escolas do campo. Nesse sentido, indicamos as especificidades do campo como conteúdo específico das discussões, ou ainda, sendo utilizados concomitante aos conteúdos prescritos na Base Nacional Curricular Comum, ampliando as possibilidades didáticas e pedagógicas da Base.

Os processos educativos quando distanciados da realidade dos discentes tornam-se, muitas vezes, sem sentido, prejudicando os objetivos e as aprendizagens a que se propunha o planejamento pedagógico. Se não há aprendizagem contextualizada, não há significado para o que se estuda, e a escola perde sua função de espaço democrático onde essas realidades podem ser discutidas e saídas às demandas sociais e econômicas do campo, encontradas.

O distanciamento da realidade dos estudantes torna a escola também produtora de conhecimento, mera repetidora de conteúdos que, caso não demonstrem sua contextualização e ponte com o mundo, podem não despertar o interesse dos estudantes, e passarão no decorrer do tempo como informações, ainda que importantes, passíveis de caírem no esquecimento, tornando o trabalho desenvolvido pela escola de efeito limitado em possibilitar uma diferenciação esperada na vida dos estudantes. Debater realidades e visões de mundo, tal o caminho da escola proposto aqui.

Entendemos e defendemos que os educadores são autônomos na elaboração do seu planejamento, portanto, enfatizamos que esse produto didático não deve ser visto como uma imposição, antes deve ser percebido como um instrumento pedagógico que tem por pressuposto contribuir com um ensino de História que dialogue com as demandas dos estudantes do campo, fazendo com que se percebam nos debates e nas situações cotidianas inerentes à sala de aula, na perspectiva da construção de um conhecimento que dialogue com a realidade a qual pertençam. Ao

propormos a cotidianidade dos estudantes do campo como elemento constante nos planejamentos dos professores de História e, conseqüentemente, nas salas de aula, tomamos como referência os olhares e as percepções que esses estudantes possuem acerca do seu cotidiano. Chamamos de proposição, o produto didático da nossa pesquisa, denominado, como dito anteriormente, de “olhares e percepções”.

Expressadas por meio de fotografias produzidas pelos próprios estudantes em resposta a perguntas geradoras em determinado tema e pesquisa, sendo tal fotografia entendida como uma extensão do olhar do estudante do campo sobre si e a realidade que o cerca, tal uma das centralidades deste produto didático.

Utilizar o celular, elemento constituinte da vida dos jovens, uma vez que é uma ferramenta acessível à maioria dos estudantes nos dias de hoje, como suporte à essa construção pedagógica é o ponto de partida proposto por este produto. Por ser uma ferramenta que faz parte do dia a dia dos jovens do campo e pela facilidade em manuseá-la, encontrando-se na maioria do tempo junto a eles, pode ser facilmente utilizada quando na produção da fotografia, no momento em que o jovem do campo percebe a cena que vê como resposta à pergunta da pesquisa proposta pelo professor de História.

Debater e criar situações pedagógicas em sala de aula, tendo por eixo norteador o material fotográfico produzido pelos estudantes, nos conduz a uma prática no ensino de História onde poderemos aproximar conteúdos por vezes considerados distantes da realidade dos estudantes. Desse modo, conduzir um ensino de História que seja perpassado por vivências sociais o torna significativo para os estudantes e, em outra ponta, importante instrumento no debate social na busca pela superação de possíveis demandas socioeconômicas no campo brasileiro.

Apresentamos a seguir maneiras de colocarmos os elementos do cotidiano dos estudantes em discussão nas aulas de História, sob a forma, como explicitado anteriormente, de conteúdos, elos entre os conteúdos do currículo escolar, ou de forma conjunta, ampliando o campo de possibilidades pedagógicas da disciplina anteriormente citada, criando uma vivência de pesquisa e debate no ambiente escolar que propicie avanços no ensino e na aprendizagem.

Salientamos, uma vez mais, que o trilhar desse caminho só é possível quando a escola do campo se percebe como pertencente a esse espaço social, bem como os seus professores, cientes desse pertencimento, identificam-se com o entorno em que

estão profissionalmente inseridos. A isso chamamos de identidade. É imprescindível a compreensão: a escola é do campo, não está somente no campo.

DESENVOLVIMENTO

Mas, e como fazer?

Quando nos propomos à pesquisa e fazê-la norteadora de ações pedagógicas e de uma inserção da escola de forma mais propositiva nas comunidades as quais atende, consideramos algumas questões fundamentais, como por exemplo, a identificação da escola e dos professores com o lugar do qual fazem parte reconhecendo-se como escola e comunidade do campo.

Reiteramos que uma escola do campo é diferente de uma escola no campo. A escola do campo se reconhece como tal, prioriza reconhecer os estudantes do campo como sujeitos portadores dos mesmos direitos que os seus colegas urbanos e cuja realidade pode e deve fazer parte das experiências curriculares da escolar. Reconhecer-se como espaço comunitário de debate e de produção de um conhecimento significativo, pautado na realidade que assiste, utilizando-o para equacionar as demandas comunitárias existentes e apontar caminhos para a sua superação, é para nós, um ponto de partida constituinte de outros “olhares e percepções” sobre o que é ensinar história para e com os alunos e as alunas do campo.

A escola que se considera no campo, tem sua atuação também pautada na garantia dos direitos dos seus estudantes, todavia tem dificuldades em reconhecer o seu espaço de atuação como portador de saberes válidos; por vezes age como se o campo fosse apenas um lugar de “ausências”, que imprime nos jovens desde cedo a perspectiva do êxodo como saída para uma vida melhor, atrelando qualidade de vida ao urbano, este visto como alternativa a uma vida considerada inferior.

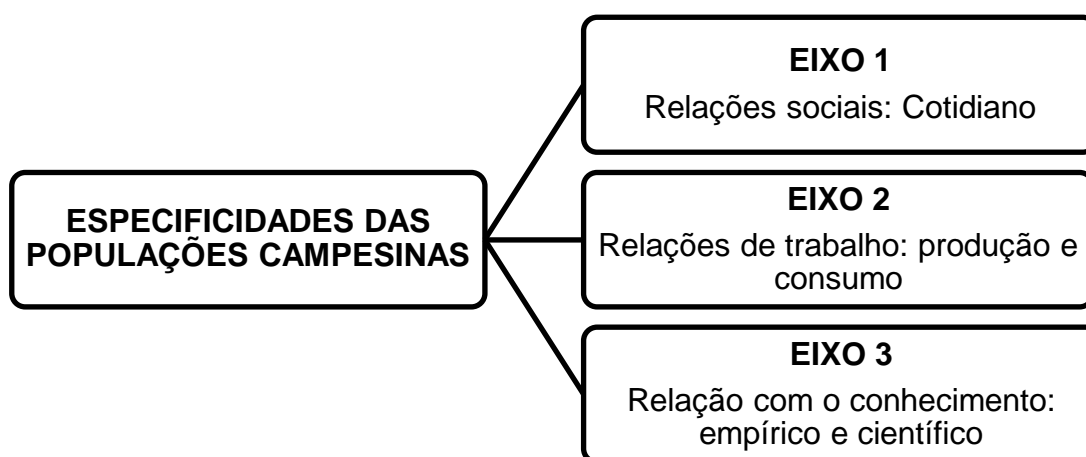
Ainda que este lugar apresente dificuldades, muitas delas relatadas nas falas dos próprios estudantes, há uma diferença em trabalhar a escolarização dos seus jovens do ponto de vista do protagonismo, da resistência e da perspectiva de se ver como sujeito. A escola que assim não se coloca, não se reconhece parte deste lugar; sua premissa é a de esvaziá-lo, afinal, só se vive bem em outros lugares, prioritariamente, nos espaços urbanos. Desse modo, também tem limites em se

perceber como produtora de conhecimento, antes é mera repetidora de conteúdos descontextualizados.

Isso posto, apontamos a seguir os procedimentos que sedimentam esse produto didático e servem de parâmetro aos professores de História na elaboração do seu planejamento.

Postos os pingos nos is, vamos lá!

Utilizaremos os eixos norteadores da pesquisa que originou este produto didático. São eles:



O eixo 1 trata das relações sociais e do cotidiano das comunidades rurais, de modo a também ser utilizado para discutirmos as identidades existentes neste espaço social. Poderemos ampliar a discussão para as potencialidades da comunidade e suas fragilidades, por exemplo.

O eixo 2 nos orienta a discutir a sustentabilidade econômica da comunidade. O que produzem, onde comercializam e o que consomem, podendo ter a discussão ampliada para, por exemplo, como historicamente produzem e como poderiam produzir mais e melhor.

O eixo 3 aponta para a relação que as comunidades têm com os saberes historicamente constituídos por ela e a relação que fazem com aqueles que são trabalhados pela escola em seu trabalho pedagógico. Nesse eixo poderemos ampliar a discussão sobre a visão da comunidade com relação à escola ou, como outro exemplo, como os saberes da comunidade podem ser alinhavados ao currículo oficial

ou eles próprios serem conteúdo específicos para discussão, ou ainda serem vivenciados em conjunto com o proposto na BNCC.

É hora de agir: organizando o trajeto do trabalho

Aqui devemos considerar a organização do currículo escolar e da própria escola. Desse modo, sugerimos que os eixos e seus temas sejam distribuídos levando em conta esse currículo e o nível de maturidade das turmas. Propomos então que os eixos dialoguem com os conteúdos a que fizerem referência em cada ano dos anos finais do ensino fundamental, ou que as temáticas suscitadas a partir deles também venham a ser conteúdo desenvolvidos em sala.

Lembramos que há autonomia no planejamento de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. O tempo e as escolhas pedagógicas são inerentes à função docente, embora reconheçamos uma gama de controles operados sobre a ação docente, por meio do trabalho burocrático que lhe é exigido e da utilização dos documentos oficiais (no caso em questão a BNCC), mas caberá ao professor a escolha da melhor estratégia para adaptar o que propomos à sua realidade e a dos estudantes.

Primeiro passo: escolha do eixo e o tema da pesquisa

Escolha do eixo e do tema da pesquisa a ser proposta para os estudantes realizarem em suas comunidades, como também esta pode ser definida coletivamente a partir de uma pergunta motivadora relacionada ao Eixo norteador.

Segundo passo: construir uma resposta possível à pergunta motivadora

Em resposta à pergunta motivadora os estudantes deverão fotografar uma cena do seu cotidiano que melhor responda à questão. Utilizarão para este fim os seus aparelhos celulares ou os dos seus pais e/ou máquinas fotográficas, na perspectiva de que seus olhares e suas percepções sejam o foco do posterior debate sobre a foto.

Terceiro passo: expor o material fotográfico

A fotografia será o suporte para o debate em sala de aula³⁹ e, a partir dele, os professores organizarão o percurso didático utilizando o tema como conteúdo ou

³⁹ Incorporação do debate provocado pelas fotografias ao conteúdo ministrado na sala de aula.

apoio aos conteúdos do currículo escolar. A ideia é que os estudantes busquem entender como a foto do colega respondeu à provocação inicial e quais elos são estabelecidos com os conteúdos trabalhados.

O material poderá suscitar um debate que torne a temática um novo conteúdo, ou, como já proposto, ser um aprofundamento de crítica e reflexão que exija pensar sobre a construção da narrativa histórica em estudo, relacionada à forma como a história é construída como conhecimento e dada a conhecer pela sociedade, em particular no ambiente escolar ao ser trabalhada com os estudantes. Aqui nos referimos às intencionalidades da aprendizagem histórica, entendida como significativa a partir dessas experiências relacionadas, confrontadas e comparadas no diálogo com o passado/presente em estudo.

Quarto passo: compartilhar conhecimento

Esse é o momento de a comunidade escolar montar uma mostra com o resultado das temáticas. Cada sala organizará a melhor maneira de socializar os resultados da pesquisa e dos debates, de forma a termos a realização de um evento de História anual, ou no formato que a instituição de ensino achar mais conveniente. Ressaltemos a importância desse momento, no sentido de exigir da escola um olhar mais atento e instigante para o seu entorno.

O evento proposto poderá ser pensado a partir de montagens de salas temáticas, onde as fotos produzidas pelos estudantes (“olhares e percepções”) seriam expostas da forma que melhor se adeque aos espaços disponíveis e à dinâmica de apresentação. A partir daí, haveria a socialização à comunidade escolar do conhecimento produzido nas discussões e nos estudos sobre a cotidianidade das comunidades atendidas pela escola.

As salas temáticas são o norte para o desenvolvimento de atividades paralelas no âmbito do evento (oficinas, apresentações teatrais, de música e dança; produção de poesias, mapas, gráficos e tabelas), que culminariam com debates, ou por sala ou num grande grupo que congregasse todos os temas, objetivando o debate sobre as demandas e as possíveis soluções locais para elas⁴⁰.

⁴⁰ O SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa, por meio da PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, realizou esse trabalho em vários municípios do Nordeste. Inspiramo-nos nesse modelo de ação pedagógica para o desenvolvimento deste produto.

Educação não se faz aquartelada. Isolar-se, distanciar-se do seu entorno e perder (ou nunca ter tido) a identidade de escola do campo compromete o trabalho pedagógico da escola, quando, num movimento de abrir-se, aproximar-se e identificar-se com a realidade do campo a qual faz parte, a instituição poderá atuar como fomentadora de possibilidades no que tange ao aprimoramento de práticas que dialoguem com os estudantes e os instigue a também dialogarem com sua realidade, numa perspectiva de transformá-la.

Enfatizar que quando falamos em transformação da realidade, partindo de uma educação que tenha na pesquisa e no estudo desenvolvidos sobre ela o norte a uma prática pedagógica no ensino de História (e nas outras áreas do conhecimento) que possa ampliar nos estudantes do campo o conhecimento sobre si e o seu entorno social, lhes dando condições de superar demandas existentes, não responsabilizamos a escola pela solução dos variados problemas sociais e econômicos que historicamente persistem no campo e nas cidades do Brasil.

Para além dos manuais: sugestões para ensino de História voltado aos estudantes do campo e suas especificidades

Apresentamos a seguir algumas sugestões de trabalho com as especificidades dos estudantes do campo descortinadas ao longo da pesquisa realizada no âmbito deste trabalho acadêmico. Sugerimos maneiras de termos a realidade e o currículo escolar alinhados de maneira a desenvolvermos uma prática pedagógica que amplie o diálogo com os estudantes, com suas realidades e deles com elas.

Propomos o trabalho com as especificidades dos estudantes do campo de quatro maneiras: 1 – utilizando os eixos temáticos desta pesquisa como provocadores de pesquisa de campo e seus resultados serem desenvolvidos como conteúdos em sala de aula; 2 – construção de outras perguntas geradoras de pesquisa, sendo os seus resultados transformados em conteúdos e desdobrados em sala de aula; 3 – desenvolver o estudo dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular, sendo estes perpassados pelas especificidades campesinas (apontadas como proposto nas sugestões 1 e 2), num movimento de ampliação da Base; 4 – os conteúdos prescritos na BNCC e as especificidades do campo serem trabalhados em sala de aula e em outros ambientes da escola, alternadamente.

Reiteramos que o planejamento é espaço autônomo e autoral dos professores, devendo ser revestido daquilo que o olhar pedagógico do profissional considera mais adequado ao público ao qual destina sua ação, de forma a que o ensino de História seja revestido das demandas pedagógicas percebidas pelo professor, bem como das demandas trazidas pelos estudantes dos seus espaços sociais, contemplando-as e aos currículos oficiais, tanto a Base quanto os currículos locais (estaduais e municipais), em seu planejamento de ensino.

A seguir, algumas sugestões de como as especificidades dos estudantes do campo (economia, relações sociais e relação com o conhecimento) podem ser utilizadas nas aulas de História.

Sugestões de trabalho com os eixos temáticos da pesquisa

Sugestão 1 – Utilizando as perguntas dos eixos temáticos da pesquisa

Usaremos as perguntas que fazem parte dos eixos que nortearam a pesquisa junto aos estudantes do campo, realizada no âmbito deste trabalho (tópico 1.1. Postos os pingos nos ís, vamos lá!). As perguntas de referência, são:

Eixo 1 – Relações sociais: Cotidiano - Como é a vida na sua comunidade?

Eixo 2 – Relações de trabalho: produção e consumo - Como é a vida econômica da sua comunidade?

Eixo 3 – Relação com o conhecimento: empírico e científico

- a) Pra você o que a escola ensina e o que você aprende são coisas importantes? Por quê?
- b) No seu dia-a-dia você identifica ou percebe o que a escola ensina? Dê três exemplos.
- c) O que você acha que a escola deveria ensinar que para o seu cotidiano é muito importante? Dê três exemplos.

Procedimentos:

1º momento

O trabalho terá início com a orientação dada aos estudantes quanto à utilização da fotografia como uma extensão do seu olhar em resposta à pergunta (ou às perguntas) geradora da pesquisa. A partir desse ponto, os professores poderão seguir os passos definidos no tópico “É hora de agir: organizando o trajeto do trabalho”.

Lembramos que por ser autoral e significar o olhar do estudante como resposta ao que lhe for proposto como pesquisa, a fotografia deve ser respeitada como parte do processo de percepção do estudante sobre a sua realidade, não cabendo a definição de certo ou errado relacionada ao material fotográfico produzido.

Como sugestão, no desenvolvimento da pesquisa, que parte da fotografia, é importante que o estudante vá construindo relatos pessoais, escritos ou em vídeo (um diário da pesquisa) sobre suas impressões e descobertas, para ser usado também como ferramenta em sala de aula no processo de percepção sobre si e sua realidade, iniciado com a observação da sua realidade, da maturação das ideias e produção da foto, esta correspondendo ao seu olhar sobre o objeto da pesquisa.

2º momento

Utilizando as fotografias, debater com os estudantes, e estes trocarem impressões e informações sobre as comunidades, buscando a percepção sobre os tipos de relações sociais nelas existentes e a vida econômica, bem como a relação com os saberes produzidos nos seus espaços e a relação deles com a escola e como o que é aprendido na instituição de ensino é percebido pela comunidade.

3º momento

O trabalho culmina com a exposição das fotografias e apresentação à comunidade escolar, dos resultados obtidos em sala de aula, de modo a suscitar debates acerca dessas cotidianidades, como parte de um evento de História, seguindo os moldes anteriormente sugeridos.

Ao possibilitar o debate sobre as especificidades do campo trazidas à tona pela pesquisa e pelas fotografias dos estudantes e, tendo por perspectiva se tornar um canal entre a escola e as comunidades por ela atendidas, de maneira ainda a se transformar em espaço de debate, o evento ora sugerido poderá ser o local adequado à produção de ações ao enfrentamento às demandas sociais e econômicas apresentadas pelos estudantes como resultado da pesquisa sobre a sua realidade.

Sugestão 2 – Propondo outras perguntas para os eixos da pesquisa

Tendo como base os eixos propostos na pesquisa que realizamos (item 1.1. Postos os pingos nos ís, vamos lá!), os professores, como dito anteriormente, poderão explorá-los da maneira que mais se adequar ao seu planejamento, por meio de questionamentos pensados a partir desse planejamento ou construídos com os estudantes. A título de sugestão, mostraremos algumas possibilidades de perguntas para exploração dos eixos da pesquisa.

Eixo 1

O eixo 1 traduz a preocupação com a cotidianidade dos estudantes e a necessidade de percebê-la e entendê-la, sendo o passo inicial no desdobramento da nossa pesquisa, o que nos levou a outros eixos e outras temáticas. Assim, torna-se essencial que o professor de História (e outros que queiram utilizar a mesma metodologia) ao pensar um ensino que crie pontes e dialogue com as realidades as quais pertencem os seus estudantes, descortine esses universos sociais.

Como sugestão, o professor pode partir de questões⁴¹, como: o que significa para vocês viver na comunidade? Como as pessoas convivem socialmente na sua comunidade? As pessoas se ajudam? Há festas e eventos comunitários onde as pessoas interagem?

Percebamos que a partir dessas questões, outras podem ser desdobradas, inclusive, ligadas aos outros eixos. Importante destacarmos que os três eixos que nortearam a pesquisa e originaram esse produto didático, dialogam, e esse diálogo é iniciado, como dito anteriormente, no primeiro eixo. A partir deste ponto, os professores podem seguir os caminhos sugeridos no item 1, “Desenvolvimento”, ou criarem outros.

Eixo 2

Este eixo traz como objeto de investigação as relações econômicas nas comunidades. Explorando essa temática, pudemos perceber questões

⁴¹ Reiteramos que o professor pode construir as perguntas a partir do seu planejamento ou pode construí-las em sala, junto aos estudantes. Nossa experiência diz que a construção coletiva, dado o envolvimento dos estudantes e o engajamento na pesquisa de campo, favorece um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico. Para além disso, o protagonismo toma forma concreta junto aos discentes. Tê-los partícipes na construção da pesquisa, exemplifica e corrobora com uma prática pedagógica que dialoga com as cotidianidades existentes nas escolas do campo.

importantíssimas, das quais destacamos a relação econômica entre campo e cidade, o que leva a outras dimensões relacionais, como a social e de troca de conhecimentos, demonstrando que o campo não está fechado em si, e que diálogos construídos podem ampliar as perspectivas históricas e metodológicas do ensino de História.

Nesse eixo, a construção das perguntas pode seguir os procedimentos mostrados para a construção das questões do eixo 1, sugerimos como perguntas: o que produzem? Como produzem? A quem vendem? Como e quando vendem? Quem lucra? Quanto lucram e quanto poderiam lucrar? Que alternativas poderiam ser vistas para melhorar a produção e a venda do excedente? O que consomem que não é produzido na comunidade? Estes produtos poderiam ser produzidos localmente? Como? Feito isso, os professores seguiram os passos contidos no item 1 (Desenvolvimento).

Eixo 3

Nesse eixo buscamos analisar a relação dos estudantes com a escola e com os conteúdos trabalhados por ela no seu cotidiano pedagógico, de maneira a percebermos como esse trabalho liga-se ao cotidiano dos estudantes e que elos cria com as realidades, na perspectiva de fundamentar a escola como ponto difusor de conhecimentos significativos, adotados pelos estudantes nos processos de transformação do seu entorno social.

Para esse processo, sugerimos que o professor utilize as questões que balizaram a nossa pesquisa ou construa as perguntas que melhor se encaixam no seu planejamento. Essa construção poderá ser feita pelo professor ou coletivamente, com a participação dos estudantes, como o indicado nas sugestões das perguntas do eixo 1.

Esse eixo possibilita à escola um momento, a partir das aulas de História, de se auto avaliar. Para tanto, as fotografias produzidas pelos estudantes e as explicações deles sobre a perspectiva escolhida como resposta nas fotografias às perguntas do eixo temático 3 suscitaram o debate sobre a função social da escola e a contribuição da educação à vida dos estudantes.

Importante dizer que esse movimento de abertura democrática à avaliação requer da escola e dos sujeitos envolvidos uma perspectiva que dá aos estudantes e à comunidade escolar o lugar central da fala. Estando preparados à escuta, poderão

ser traçados novos objetivos para a relação escola e comunidade, na construção de um processo de ensino e aprendizagem que dialogue com esses cotidianos.

Sugestão 3 – Utilização das especificidades do campo como ponto de partida ao ensino dos conteúdos (objetos de conhecimento) prescritos na BNCC

Como definimos anteriormente, as especificidades dos estudantes do campo podem perpassar os conteúdos estabelecidos nos documentos oficiais que norteiam a educação em estados, municípios e Distrito Federal, especificamente os da Base Nacional Comum Curricular. Como detalhamos anteriormente (Entre embates e dicotomias: o caminho de construção da BNCC e a educação do campo), as habilidades descritas na Base não demarcam a cotidianidade como início para o desenvolvimento em sala de aula dos objetos de conhecimento por ela propostos.

Posto isso, apontamos aqui algumas possibilidades de trabalho que partam das especificidades do campo, evidenciadas a partir da pesquisa, como forma de superar essa, a nosso ver, limitação da Base. Importante dizer que a existência de uma base nacional não traz impedimentos para o trabalho com essas especificações. Pernambuco, por exemplo, já possui o seu currículo para o ensino infantil e fundamental, intitulado Currículo de Pernambuco⁴², construído a partir da BNCC, mas que traz elementos específicos do estado.

A seguir, algumas indicações de como utilizarmos o cotidiano dos estudantes do campo como ampliação aos conteúdos (objetos de conhecimento) definidos pela BNCC. Nesse sentido, utilizaremos dois exemplos de cada ano dos anos finais do ensino fundamental, como forma de demonstrarmos como as especificidades podem avançar na ampliação pedagógica dos objetos de conhecimento indicados pela Base.

Na tabela a seguir, apresentamos como aporte à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, MEC, 2018, p. 420-433), com indicação dos campos, unidades temáticas e objetos de conhecimento, dando alguns exemplos de como fazermos esse elo entre a pesquisa sobre as especificidades do campo e o proposto na Base, de maneira a darmos conta da cotidianidade dos estudantes do campo, como forma de avançarmos com relação ao conservadorismo da BNCC.

A perspectiva aqui apresentada é que, por meio da Base, a cotidianidade dos estudantes do campo seja posta na pauta pedagógica dos professores de História das

⁴² Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>. Acesso em 28/03/2020.

escolas do campo, de modo a superarmos o conservadorismo no trato com os conteúdos históricos, dando margem a novas possibilidades pedagógicas.

Não existem fatos, nem história, sem um questionamento; neste caso, na construção da história, as questões ocupam uma posição decisiva. (...) Pela questão é que se constrói o objeto histórico, ao proceder a um recorte original no universo ilimitado dos fatos e documentos possíveis (PROST, 2019, p. 75).

Quadro 3 - Sugestões de trabalho com as especificidades do campo: atravessando e ampliando os objetos de conhecimento propostos na BNCC

Ano	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Eixos da pesquisa/ das sugestões	
			Eixo	Desenvolvimento
6º	História: tempo, espaço e formas de registros.	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias; Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico; As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	1	O estudante deverá realizar pesquisa em sua comunidade e investigar como era a vida dos seus pais e avós nesse <i>locus</i> social, quando crianças, de modo a descobrir: a. Em conversa com seus pais sobre a vida deles quando crianças, quais semelhanças você percebe entre o seu modo de vida e o deles? b. Que paisagens permanecem e quais mudaram na sua comunidade? No processo, o professor (a) construirá com os estudantes os conceitos de sujeito histórico, tempo histórico e cronológico, simultaneidade, deslocamento e sedentarização.
6º	Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana;	1	O estudante, acompanhado por seus pais e/ou responsáveis, deverá participar de duas reuniões da associação que

		<ul style="list-style-type: none"> • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política; As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias. 		<p>representa a sua comunidade, de modo a identificar variados elementos, a partir da observação norteada pelas questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como a reunião está organizada? 2. Quais os objetivos da reunião? 3. Houve debate? O que foi debatido? 4. Chegou-se a um consenso? Qual? 5. Todos tiveram as mesmas oportunidades de fala e foram tratados igualmente? <p>O professor e os estudantes montarão apresentações onde os estes relatam as suas experiências, trocando informações sobre as suas comunidades. Como resultado, esperamos a construção dos conceitos de cidadania, participação cidadã, cidadania, isonomia e isonomia.</p>
6º	Trabalho e formas de organização social e cultural.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval ⁴³	2	Os estudantes investigarão as relações de trabalho e produção em suas comunidades, partindo das questões: <ol style="list-style-type: none"> 1. A terra em que sua família produz é dela ou é arrendada (de outra pessoa)? 2. Caso seja arrendada, a produção é dividida com o proprietário?

⁴³ Há outros objetos de conhecimento presentes na Base, nessa unidade temática (BNCC, p. 420).

				<p>3. O que vocês produzem é destinado para o consumo ou para a venda?</p> <p>4. Quando vendem a produção, ou parte dela, sua família acha justo o valor pago por ela?</p> <p>Como resultado, buscaremos a compreensão sobre a atualidade – reforma agrária, MST (opiniões a favor e contrárias à reforma agrária) a partir do contexto local traz a compreensão sobre as relações de trabalho, bem como remeterá ao estudante os conceitos já estudados de mudanças e permanências; as relações de trabalho no período estudado e na atualidade.</p>
6º	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	<p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p> <p>O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma</p>	3	<p>A proposta aqui é compreendermos os processos educacionais existentes nas comunidades dos estudantes e quais relações são estabelecidas com o que é ensinado na escola. Utilizando esse olhar, estudaremos as antigas civilizações propostas nesse momento pela Base. O trabalho terá início partindo das perguntas:</p> <p>1. Quais saberes (medicinais, técnicas de produção, artísticos, etc.) estão presentes em sua comunidade?</p>

				<p>2. Como esses saberes são passados para você?</p> <p>3. O que você aprende na escola é utilizado no cotidiano?</p> <p>4. Como os saberes da sua comunidade são construídos como conhecimentos?</p> <p>A intenção é começarmos o estudo dessas civilizações a partir dos seus aspectos educacionais (pode-se usar as perguntas do eixo 1 para introduzir esses conteúdos falando sobre os papéis das crianças nessas civilizações. O professor poderá utilizar uma só civilização nesse movimento. A intenção é o estudante perceber a importância dos processos de disseminação dos conhecimentos (educação formal e não formal) para o desenvolvimento dessas civilizações.</p>
7º	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História; A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno; Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos	1	Os objetos de conhecimento expressam a preocupação com a formação de identidades, permanências e mudanças ao longo dos processos históricos. Para iniciarmos esses temas partindo da cotidianidade dos

		na cultura material e imaterial.		<p>estudantes, os professores poderão utilizar as perguntas propostas ao 6º ano para o eixo aqui indicado, bem como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A sua comunidade tem acesso às novas tecnologias da informação (internet, redes sociais)? 2. Como a sua comunidade se relaciona com essas novas tecnologias? 3. Quais mudanças sociais e econômicas podem ser percebidas com a utilização dessas tecnologias da informação? <p>O professor poderá fundamentar conceitos como mudanças e permanências históricas, bem como compreender as relações sociais modernas.</p>
7º	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	<p>A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa;</p> <p>A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação;</p> <p>A estruturação dos vice-reinos nas Américas</p> <p>Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.</p>	1º	<p>Estudar a estrutura organizacional e política da comunidade pode ser o marco introdutório ao estudo da organização do poder no mundo colonial, tanto dos europeus quanto dos povos nativos das áreas ocupadas por aqueles.</p> <p>Para este fim, o professor poderá usar as questões propostas ao 6º ano, ou aprofundá-las, perguntando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As escolhas feitas pela comunidade

				<p>são orientadas a partir de um debate?</p> <p>2. Onde, como e quando acontecem esses debates?</p> <p>3. Existe alguma interferência política ou econômica externa que influencia nas decisões da comunidade?</p> <p>4. Se existe associação comunitária na sua comunidade, como ela está organizada? De que modo a liderança é escolhida? Há imposição externa à comunidade?</p> <p>5. Como as opiniões divergentes são resolvidas?</p>
7º	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	<p>As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental;</p> <p>As lógicas internas das sociedades africanas;</p> <p>As formas de organização das sociedades ameríndias;</p> <p>A escravidão moderna e o tráfico de escravizados;</p> <p>A emergência do capitalismo.</p>	2º	<p>Utilizando as especificidades econômicas das comunidades do campo, ampliaremos o olhar sobre os processos econômicos que originaram o capitalismo moderno, o professor poderá utilizar a proposta de pesquisa indicada ao 6º ano no eixo aqui indicado, de modo a que os estudantes debatem a dinâmica econômica do seu entorno e como estão inseridos no capitalismo global. Como aprofundamento, a pesquisa poderá utilizar como recorte a venda do excedente pela comunidade e perguntar:</p>

				<p>1. De que formas a produção familiar é comercializada?</p> <p>2. O lucro resultante da venda do excedente da produção é reinvestido nela ou serve para o consumo de bens não produzidos na comunidade?</p>
7º	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo; Renascimentos artísticos e culturais; Reformas religiosas: a cristandade fragmentada; As descobertas científicas e a expansão marítima.	3º	<p>Na temática há várias possibilidades de pesquisa junto às comunidades dos estudantes, de modo a ampliar os objetos de conhecimento. Por tratar de maneira geral sobre o conhecimento humano, nossa sugestão de pesquisa terá esse recorte como alvo:</p> <p>1. A sua comunidade aceita as inovações tecnológicas e científicas? Quais exemplos de utilização você encontra nela?</p> <p>2. Quais saberes tradicionais (medicinais, tecnologia de produção, etc.) ainda existem na sua comunidade?</p> <p>3. Os saberes tradicionais da sua comunidade são conhecidos e utilizados pelos mais jovens?</p>
8º	O Brasil no século XIX	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	1º e 3º	Ao tratar da cultura brasileira no período abordado, o professor poderá introduzir a temática a partir do estudo das culturas locais, evidenciando aos estudantes que os aspectos culturais do

				<p>país estão carregados de elementos ligados à sua realidade. Nesse movimento, os conceitos de mudança, permanência e cultura são abordados. Na condução desse trabalho, o professor poderá partir das seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais manifestações culturais (festividades, religiosidade, etc.) são vivenciadas em sua comunidade? 2. Essas manifestações unem a comunidade em torno da sua organização, realização e vivência? 3. Essas manifestações fortalecem os laços sociais da comunidade? Dê exemplos. 4. Que saberes são produzidos por sua comunidade e como são utilizados na cotidianidade dela? 5. Esses saberes são apresentados pela escola como elementos presentes no seu processo de ensino e aprendizagem?
8º	O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado	2º	Ao estudarmos os aspectos econômicos

	<p>Configurações do mundo no século XIX</p>	<p>O Período Regencial e as contestações ao poder central</p> <p>O Brasil do Segundo Reinado: política e economia</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai <p>O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</p> <p>Políticas de extermínio do indígena durante o Império</p>	<p>do Brasil no século XIX, podem ser destacados dois elementos centrais, produção e trabalho. Assim, propomos a cotidianidade dos estudantes do campo como forma de ampliação desses objetos de conhecimento.</p> <p>O professor poderá utilizar as questões propostas ao 6º e 7º ano, ou partir de questões mais específicas, como por exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seus familiares trabalham na própria terra ou prestam serviço a terceiros? 2. Como acontecem as relações de trabalho na sua comunidade? Quem contrata e quem trabalha? Os valores pagos pelo trabalho são suficientes para a subsistência desses trabalhadores? 3. Esse trabalho está ligado à produção? A que outros elementos da vida no campo ele se vincula? 4. O trabalhador para realizar o plantio e a colheita, recebe parte dessa produção em produto ou dinheiro?
8º	<p>Configurações do mundo no século XIX</p>	<p>O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de</p>	<p>3º</p> <p>Utilizando os sabres dos povos do campo, o professor poderá ampliar esse objeto de conhecimento. Sugerimos que utilize</p>

		comunidades e povos indígenas.		as questões já indicadas para o 6º e 7º, ou, ainda, aprofunde a discussão, partindo das questões: 1. A sua comunidade percebe preconceito ou restrição aos saberes por ela elaborados e vivenciados? Dê exemplos. 2. A escola que atende a sua comunidade utiliza esses saberes? Em que momentos?
9º	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição ⁴⁴	1º e 3º	1. A comunidade percebe ligações a outros contextos sociais, a cidade por exemplo? Cite exemplos. 2. Nessa ligação acontecem trocas (econômica, social, de saberes)? Que exemplos você pode apontar? 3. Os saberes da sua comunidade são aceitos fora dela? 4. Os saberes trazidos de outras realidades sociais, substituem os saberes locais? 5. Caso substituam, como a sua comunidade reage a isto? 6. As pessoas da comunidade sentem-se pressionadas a mudar para a cidade? 7. Se há pressões, quais os tipos? Como são percebidas?
	Totalitarismos e conflitos mundiais	A ditadura civil-militar e os processos de resistência.		
	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O colonialismo na África O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação		
	A história recente	Os processos de descolonização na África e na Ásia; As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional		

⁴⁴ Há outros objetos de conhecimento presentes na Base, nessa unidade temática (BNCC, p. 428).

				8. No geral, a comunidade enxerga uma vida melhor no meio rural ou urbano? Por quê?
9º	A história recente	Políticas econômicas na América Latina	2º	O professor tem a oportunidade de, utilizando as percepções dos estudantes do campo, trabalhar as questões econômicas atuais focando nos impactos que estas causam localmente. Ele poderá utilizar-se das questões já propostas nesse eixo para o 6º, 7º e 8º ano, bem como das seguintes questões: 1. A comunidade percebe os impactos das políticas econômicas no seu cotidiano? 2. Esse impacto pode ser percebido em quais aspectos ou momentos? 3. A produção e o consumo da comunidade são afetados com as políticas macroeconômicas? Por quê?
	Totalitarismos e conflitos mundiais	A crise capitalista de 1929		

Fonte: Autor

Considerações acerca do produto

Pensar em uma prática pedagógica que dialogue com o cotidiano dos estudantes do campo tem sido o objeto que orienta a nossa atuação numa escola do campo há vinte anos. O ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História, ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco, possibilitou o alargamento da reflexão sobre o tema e assegurou a fundamentação teórica necessária à concretização desse produto didático, este sendo pensado por um professor de História, de uma escola do campo, para outros professores de História em outras escolas do campo.

Quando os estudantes se debruçam sobre a cotidianidade das quais fazem parte lhes é dada a possibilidade de entender o conjunto de processos sociais e econômicos que orientaram a superação de desafios por indivíduos que os precederam ou que ainda atuam socialmente na construção histórica da qual fazem parte. Nesse sentido, temos a consolidação de uma perspectiva histórica que toma por subsídios de pesquisa e ensino essas construções locais, e é o que aponta esta proposta.

Quando analisam seu entorno com um olhar que os faça compreender que estão inseridos em um contexto maior, mas que são ao mesmo tempo uma parte importante na configuração desse contexto, os estudantes do campo ampliam a visão histórica que têm do todo, a partir de si e do que representam. Percebamos a importância desse movimento como ampliação de um ensino de História pensado, muitas vezes, sem levar em conta a perspectiva de que somos sujeitos cuja historicidade dialoga com outras historicidades.

A ampliação aqui proposta é perpassada por um conhecimento histórico que se aproxime das realidades da escola e dos seus estudantes, de modo que seja percebido como instrumento possibilitador da compreensão dos processos políticos, sociais, de produção de saberes e econômicos locais, mas também dos globais, a fim de que sejam construídos elos entre eles. Fundamental para o enfrentamento dos desafios locais é compreendermos que também somos fruto de outros processos históricos.

Assim, um conhecimento histórico que tenha como pressuposto as dimensões locais (econômicas, de saberes, sociais e políticas) transforma a visão que alguns carregam de que o ensino de História é estanque e sem resultados imediatos. Mostrar que somos ligados a outros contextos e estudá-los de maneira a perpassar por nossa realidade desconstrói esse imaginário.

Na mesma medida, temos no ensino de História, que dialogue com as realidades dos estudantes do campo, a sedimentação de um conceito importante em História, o de sujeito histórico. A superação daquela história ensinada que não relata nada ou quase nada sobre o estudante do campo e não dialoga com seus espaços de atuação social, quando não os considera elementos históricos, é o objetivo central aqui posto, principalmente quando consolidamos o conceito de sujeito histórico.

Para que ocorra essa consolidação, o produto ora pensado, a todo instante, toma por referencial de atuação em sala de aula um ensino de História que seja perpassado por elementos presentes na vida dos estudantes, assim, efetiva-se neles a percepção

de serem sujeitos históricos em atuação constante, transformando o seu meio social por meio da identificação, análise e posterior desconstrução de demandas sociais, de saberes, econômicas e políticas. Nessa perspectiva, desaparece o sujeito passivo em sala de aula e fora dela.

Por fim, apontamos como resultado de um ensino de História que cria elos com as realidades dos estudantes do campo (ou com outros contextos sociais) uma perspectiva de construção de conhecimento histórico pautado na cotidianidade dos estudantes do campo, portanto, ampliado para além das organizações curriculares conservadoras e de visão eurocêntrica, evoluindo para promover nos estudantes do campo uma significativa mudança de perspectiva com relação à História e ao seu ensino.

Esse é o nosso produto. Construído a partir das intencionalidades e alimentado a partir da vivência numa escola do campo, no campo do ensino de História. Esperamos contribuir de forma propositiva com a educação do campo, especificamente com o ensino de História nesse contexto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa, tínhamos algumas percepções sobre a cotidianidade dos estudantes do campo que se pautavam na experiência pedagógica e nas relações acumuladas ao longo de vinte anos de trabalho em uma escola do campo. Tais percepções foram sedimentando-se e tornaram-se perenes, dada a ausência de uma pesquisa que apontasse as realidades dos estudantes das diversas comunidades rurais as quais atendemos na escola do campo.

Com surpresa, ao dialogarmos com os estudantes usando a técnica de grupo focal, percebemos que muito do que acreditávamos ainda existir com relação aos estudantes do campo (nossas referências estavam presas ao início da carreira na escola do campo) não condizia mais com a realidade. Exemplo disso foi constatar que muitos estudantes não tinham mais a mesma relação de proximidade ou pertencimento com o seu entorno, verificada no início das nossas relações com a educação do campo.

Essas descobertas foram basilares na construção da pesquisa e no desenvolvimento do produto didático, tendo como um dos eixos a compreensão de que os estudantes do campo dos anos finais do ensino fundamental, como jovens do seu tempo, estão inseridos em contextos históricos e sociais que dialogam entre si, portanto, esse jovem tende a reformular concepções, o que nos mobilizou ainda mais para a compreensão do fenômeno de afastamento anteriormente citado.

Em contrapartida, pudemos notar, nos estudantes, durante realização da pesquisa utilizando as questões do eixo 3⁴⁵, certa preocupação em desconhecer alguns aspectos da própria comunidade, ao passo que sugeriram ter esses aspectos (especificidades) utilizados em sala de aula, de forma a fundamentar um conhecimento no qual reconhecem utilidade no cotidiano.

Posto isso, acreditamos que esta pesquisa traz significativa compreensão dos principais desafios impostos aos jovens do campo, bem como os desafios de realizar um ensino que interaja com esses jovens. Percebemos, ainda, que o produto didático proposto contribuirá para a reflexão de um ensino de História que seja transpassado pelas realidades existentes na sala de aula, nas escolas do campo, superando o modelo tradicional de ensino frequentemente pensado e concretizado.

⁴⁵ Trata da relação dos estudantes com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. 4. reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.

BARCA, Isabel. (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004.

BEGNANI, João Batista. **Pedagogia da Alternância em movimento**. In MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRASIL. **Artigo 132 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10614231/artigo-132-da-constituicao-federal-de-10-de-novembro-de-1937>>. Acesso em 03/12/18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20/02/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Brasília: Câmara dos Deputados. Acesso em 12/01/19.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Brasília: Casa Civil, 2012. Acesso em 12/01/19.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Brasília: Senado Federal. Acesso em 12/01/19.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 22/11/19.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm. Acesso em 23/03/2020.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc_01-69.htm. Brasília: Casa Civil, 2012. Acesso em 12/01/19.

BRASIL. **Fluxo escolar na educação básica**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Brasília: MEC, 2017. Acesso em 08/03/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em 16/03/2019.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus – Lei 5692/71**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acessado em 02/02/19.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Brasília: Câmara dos Deputados. Acesso em 24/01/19.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Lei 9613/46**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>. Acesso em 03/12/18.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. In Educação do campo: marcos normativos. Ministério da educação. Brasília (?).

CAIMI, F.E.; OLIVEIRA, S.R.F. **O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Revista do Lhiste, Porto Alegre, n. 4, vol.3, jan/jun. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). 2. ed. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Lucinete Gadelha. **A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular**. In Ghedin, Evandro (org.). 1. ed. Educação do Campo: epistemologia e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

DE ANTONI, C., Martins, C., Ferronato, M. A., Simões, A., Maurense, V., Costa, F. & Koller, S. H. **Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com adolescentes em**

situação de risco. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2001, 53(2), 38-53. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000095&pid=S0102-7182201400030000600009&lng=pt. Acesso em 24/09/2019

FONEC. Nota: **Em defesa do Pronera e do direito à educação do campo**. Disponível em <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em 23/03/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paideia, São Paulo, v.2 n.24, p. 149 – 161, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>. Acesso: 15/05/2019

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

KOLLER, S. H. (2001). **Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.53, n.2, p. 38-53. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297497178_Grupo_focal_Metodo_qualitativo_de_pesquisa_com_adolescentes_em_situacao_de_risco. Acesso: 17/05/2019

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **As tessituras da história ensinada nos anos iniciais pelos fios da experiência e dos saberes docentes (Garanhuns-Pernambuco)**. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Campinas, 2013.

MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem: fotografia e História - interfaces**. Tempo: Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MICELI, Paulo. **Uma pedagogia da História?** In: PINSKY, Jaime (org.) O ensino de História e a criação do fato. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

NETO, Luiz Bezerra. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010. (Arquivo em PDF).

NETO, Otavio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8, 2002, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf. Acesso: 17/05/2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. **Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar**. Disponível em: https://www.academia.edu/40404500/BASE_NACIONAL_CURRICULAR_COMUM_CAMINHOS_PERCORRIDOS_DESAFIOS_A_ENFRENTAR_2018_. Acesso em: 09/03/2020.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Educação profissional**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (org.). 2ª ed., 2ª reimp. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PERNAMBUCO. **Constituição do Estado de Pernambuco de 1989**. Disponível em: <http://www.camarascc.com.br/legislacao/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em 21/06/2019.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Educação rural**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (org.). 2ª ed., 2ª reimp. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SENAR. **Missão do SENAR**. Disponível em: <https://www.cnabrazil.org.br/senar/missao-senar>. Acesso em 12/01/19.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed.; 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Edla. **Relatório sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer nº 36/2001**. In Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. 10. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. **História das mentalidades e história cultural**. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.