

Enseñar Historia en escuelas rurales en Brasil: saberes y prácticas docentes¹

Selva Guimarães Fonseca²

Astrogildo Fernandes da Silva Junior³

Universidad Federal de Uberlandia - Brasil

Resumen:

El artículo presenta resultados de una investigación acerca de las relaciones entre saberes y prácticas pedagógicas de profesores de Historia en el contexto de la educación básica en escuelas del medio rural. El objetivo es analizar la construcción de los saberes y de las prácticas docentes en el contexto de la educación rural por medio del diálogo con las narrativas orales de profesores licenciados en Historia que, en el año de 2005, actuaban en las escuelas rurales de la red provincial y municipal de Araguaari, Minas Gerais (MG), Brasil. Las fuentes orales fueron complementadas por fuentes escritas, tales como leyes, directrices, currículos y proyectos pedagógicos. Se concluyó que los saberes y las prácticas son construidas en la experiencia educativa de las escuelas que se configuran como espacios multiculturales, donde actúan sujetos sociales diversos.

¹ Este texto forma parte de la Disertación de Maestría “Saberes y prácticas de enseñanza de Historia en la educación escolar en el medio rural (un estudio en la ciudad de Araguaari, MG, Brasil)”, desarrollada en la Mestría en Educación del Programa de Post Grado en Educación de la Universidad Federal de Uberlandia – PPGE/UFU, vinculada al proyecto de investigación “Formación docente, saberes y prácticas de enseñanza de Historia”, financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq.

² Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlandia; e-mail: selva@ufu.br

³ Profesor de Historia de la enseñanza fundamental y media en escuelas rurales de la ciudad de Araguaari, MG; e-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Introducción

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

Trecho que pertenece á canção “Pedagogia da Terra”.

En el sendero docente como profesores de Historia de la educación básica, investigadores académicos y formadores de profesores nos fue posible comprender la acción pedagógica como una tarea contaminada, o constituida de saberes varios, múltiples, plurales, subjetivados, saberes heterogéneos, procedentes de fuentes diversas. *Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana, el saber docente es, por lo tanto, esencialmente heterogéneo* (Tardif 2002:54).

Saberes oriundos, pues, de los conocimientos profesionales y experienciales, enmarcados por lo incompleto, por lo provisorio, por rupturas y, por eso, inacabados, siempre posibles de rehacerse. Son construcciones sociales mediatizadas por el encuentro con el otro. Como nos enseña Freire (1983), es importante luchar por la transformación del mundo, pronunciándolo en una relación dialógica, que no niega el conflicto, por un lado y, por otro busca consenso, existir humanamente, es pronunciar el mundo, es cambiarlo. Investigar los saberes producidos por los profesores puede ser un camino que permita cambios en la realidad.

En el caso específico de la investigación en enseñanza de Historia el análisis de las relaciones entre los sujetos, saberes y prácticas nos posibilitan aprehender proyectos, procesos, modos de construcción y socialización de saberes, prácticas, identidades, impactos, luchas, resistencias, cambios, aperturas, movimientos, contradicciones, semejanzas, diferencias, desigualdades, dificultades y posibilidades de trabajo formativo.

Hicimos la opción por el fragmento de la canción “Pedagogia da Terra”, para iniciar este artículo, levantando la siguiente cuestión: ¿cuáles los saberes y las acciones de los profesores de Historia que actúan en escuelas rurales? Así, en este artículo, tenemos como objetivo analizar la construcción de los saberes y de las prácticas docentes en el contexto de la educación rural en Araguari, MG, BRASIL.

El proceso de investigación está fundado en el abordaje cualitativo. Consideramos que ese abordaje permite al investigador una visión amplia del objeto estudiado y su involucramiento con la realidad social, política, económica y cultural en que está inserto, no se limita a investigar aspectos superficiales e inmediatos.

El camino metodológico elegido para la investigación fue la historia oral temática. Combinamos la utilización de fuentes orales y escritas. Utilizamos, para complementar las entrevistas orales con los profesores de Historia, documentos oficiales de la Secretaría de la Educación de Araguari y también los Proyectos Políticos Pedagógicos – PPP⁴ – de cada escuela investigada, con el objetivo de conocer la especificidad de cada una. Alumnos y padres no fueron entrevistados, pero no fueron olvidados, procuramos, o por medio de la voz de los profesores, o por medio de análisis de documentos oír los anhelos de toda la comunidad escolar.

Procuramos dialogar con los profesores de Historia que actúan en escuelas rurales, entendemos que éstos no necesitan que alguien les dé voz, sino, alguien que oiga lo que hace mucho vienen gritando. El trabajo con las narrativas nos permitió tener acceso a las voces de los

⁴ La actual LDB, Ley n. 9394/96, dispone en el inciso I del artículo 12, la incumbencia de los establecimientos de enseñanza de elaborar y ejecutar su Propuesta Política Pedagógica – PPP, que posibilitará introducir cambios planeados y compartidos, un compromiso con el aprendizaje del alumno y con la educación de calidad para todos los ciudadanos. El PPP tiene por objetivo involucrar todos los actores del proceso educacional en una construcción colectiva en búsqueda de la excelencia de la educación.

sujetos de la institución escolar en el medio rural. Según Benjamin (1994), las narrativas permiten traer la experiencia hacia la historia. Para el autor, el narrador es el hombre que sabe dar consejos. La narrativa tiene su dimensión utilitaria, puede constituirse en una enseñanza moral o en una sugerencia práctica o un dicho, o una forma de vida. No son verdades absolutas, no es una calle de vía única. Reside ahí la belleza del trabajo con narrativas. De acuerdo con Benjamim (1994), en las narrativas, el lector es libre para interpretar.

Es en este sentido que desarrollamos la investigación, buscamos construir un conocimiento que considere la realidad y las condiciones concretas en las que viven y trabajan los profesores ya que no hay profesional sin persona. Lo que somos, cómo somos, cómo enseñamos está relacionado con nuestra experiencia de vida, pues la vida es el espacio de formación, como afirma Fonseca (2002),

Os sujeitos constroem seus saberes, permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá descolado da realidade sociocultural (Fonseca 2002:89).

Es el profesor quien tiene condiciones para abordar su práctica y organizarla a partir de su vivencia, de su historia de vida, de su afectividad y de sus valores. Sus saberes están arraigados, en su experiencia en oficio de la docencia. Estos saberes son representaciones cognitivas y también poseen dimensiones afectiva, normativa y existencial. Reaccionan según creencias y certezas personales, a partir de las cuales filtra y organiza su práctica, por eso la importancia de tener acceso, registrar la “voz al profesor”.

Creemos que el profesor de Historia puede contribuir para que el alumno adquiera las herramientas de trabajo necesarias; el saber-hacer, el saber-hacer-bien, lanzar los gérmenes de lo histórico. Él es responsable

de educar al alumno, desarrollar el respeto y valorar la diversidad. Al profesor le toca enseñar al alumno a levantar problemas, procurando transformar, en cada clase de Historia, temas en problemáticas y a partir de ahí, reflexionar sobre posibles transformaciones del espacio específico en que viven e actúan. Por eso, defendemos la importancia de analizar experiencias educativas de profesores de Historia de escuelas rurales, por medio del registro de sus voces, acerca de lo que piensan, de lo que hacen de los significados que atribuyen a sus saberes y acciones.

La metodología de investigación se inspira en la historia oral. Según Bom Meihy (2002), esta tendencia no es un modismo, es una variante del conocimiento y, así, no es el mero resultado de una ola pasajera. El autor conceptúa la historia oral y la define como una práctica de aprehensión de narrativas, registradas por medio del uso de medios electrónicos que tiene como objetivo recoger testimonios, promover análisis de procesos sociales del presente, facilitando así el conocimiento del ambiente social inmediato. Bom Meihy (2002) justifica la utilización de esta metodología afirmando que:

A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. (Bom Meihy 2002: 13).

La historia oral, también identificada como “historia vista desde abajo” o “una otra historia”, (Bom Meihy, 2002) contribuye para la lucha por el reconocimiento de grupos sociales, antes sofocados por los derechos de los vencedores, de los poderosos, de aquellos que podían tener sus historias reconocidas, gracias a los documentos emanados de sus poderes. Muchos historiadores orales defienden esta metodología, viendo en ella la garantía de la creación de una verdadera historia alternativa, democrática, una historia que escucha la voz de los vencidos. Es un método que nos posibilita oír lo que el profesor tiene que decir sobre su vida, sus saberes, su formación, las relaciones con sus prácticas de enseñanza, sus alumnos y el medio cultural de su actuación.

En esa investigación optamos por la historia oral temática, pues focaliza un asunto preestablecido, en el caso, saberes y acciones de profesores de Historia de escuelas rurales en la ciudad de Araguari - MG. Diferente de la historia de vida, para la historia oral temática, interesa en la historia personal del narrador, tan sólo aquello que revelan aspectos útiles a la información temática central (Bom Meihy, 2002). El investigador levanta los problemas y busca en el diálogo con los narradores, las posibles respuestas, de forma abierta y creativa.

Conformaron parte del universo investigado siete profesores que se desempeñaron en las escuelas rurales, en diferentes comunidades que forman parte de la ciudad de Araguari, en el año de 2005. La investigación se centró en 4 escuelas municipales rurales y en 2 escuelas provinciales rurales de la ciudad de Araguari, que ofrecen las series finales de la enseñanza fundamental y/o enseñanza media. La investigación sobre las escuelas rurales en la ciudad de Araguari, en especial sobre los saberes y acciones de profesores de Historia puede apuntar subsidios interesantes para una reflexión más profunda de la realidad específica de la enseñanza de Historia en escuelas rurales.

Algunas consideraciones sobre el escenario de la trama: la ciudad de Araguari, MG, Brasil

De acuerdo con Charlot (2000), investigar la relación con el saber es estudiar el sujeto teniendo que aprender el mundo que él comparte con los demás. Así, la relación con el saber es una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. De ahí, la importancia de comprender el espacio y el tiempo de formación de los profesores de Historia de escuelas rurales de la ciudad de Araguari, MG, Brasil.

Según Conelly y Clandini (1995), el escenario es el lugar donde las acciones ocurren, los sujetos se forman, viven sus historias, donde el contexto social y cultural tiene el papel de construir, permitir o negar. El lugar tiene las marcas del hombre, formas, tamaños, límites. Consideramos describir el escenario, entendiéndolo como proceso histórico, en

movimiento, pasible de problematización. El espacio, el tiempo y las relaciones ahí instauradas son referencias en las que se configuran la experiencia.

La ciudad de Araguari – MG, Brasil, está ubicada en el Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, en la porción Oeste de Minas Gerais. Está considerada como una región de importante desarrollo agrícola, comercial e industrial de la Provincia de Minas Gerais. Se destaca principalmente, por la producción del café fino para exportación. La vegetación predominante es el cerrado. Su municipio posee un área de 2.729 km², siendo 54 km² de área urbana y 2.675 km² de área rural.

En Araguari-MG, según EMATER⁵ MG (2000), había, en el medio rural⁶, un total de 2.572 productores, siendo que 1.884 era propietarios, 512 arrendatarios y 176 parceros. El municipio poseía una infra estructura compuesta de 1.500 líneas de telefonía rural, 35 pozos artesianos y 1.825 consumidores de energía eléctrica y 04 puestos de socorro. Pero, no todos los habitantes de la zona rural tenían acceso a esos servicios.

Según Custódio (2004), la agricultura brasileña ha sido escenario de diversas transformaciones posibilitadas por el progreso tecnológico de la producción. La consolidación de ese proceso en Araguari – MG, de acuerdo con la autora, repercutió, de forma negativa, en el ámbito de la pequeña producción. La mayor parte de los agricultores familiares no tuvo condiciones de competir con los latifundiaros “modernizados”, integrados al complejo agroindustrial emergente que tenía el apoyo de

⁵ EMATER – Empresa de Asistencia Técnica y Extensión Rural de la Provincia de Minas Gerais. Tiene como objetivo promocionar el desarrollo sostenible, por medio de la asistencia técnica y extensión rural, asegurando la mejora de la calidad de vida de la sociedad minera.

⁶ En ese estudio, entendemos el medio rural, como categoría histórica que se transforma frente a los diferentes momentos, como un espacio diverso, plural, tanto en los aspectos sociales, económicos, históricos, culturales y educacionales.

las políticas gubernamentales. Al poco tiempo, los agricultores familiares fueron perdiendo sus tierras, algunos aún permanecen, pero, enfrentando diversas dificultades, lo que los obliga a convertirse en aparceros, arrendatarios y trabajadores asalariados.

La configuración del medio rural brasileño en ese escenario, en específico, el medio rural de Araguari - MG ha pasado por varios cambios en los últimos años, aunque sea posible también identificar las permanencias en ese proceso histórico. Subrayamos que el campo no más sobrevive solamente de actividades como la agricultura y la pecuaria. Estas actividades vienen perdiendo espacio para las actividades no agrícolas, que, a pesar de que no son nuevas en el medio rural brasileño, tuvieron un crecimiento intenso en los últimos años, contribuyendo al surgimiento de nuevas formas de ocupación y también a un nuevo tipo de generación de renta en las propiedades rurales.

La investigación nos permitió afirmar que el municipio de Araguari-MG posee una estructura agraria diversa⁷ y, lo que es también común en este municipio, múltiples formas de inserción productiva y ocupacional de los agricultores en los mercados de trabajo agrícola y no agrícola. Esta característica es llamada de pluriactividad. Schneider y Radomsky (2003) definen como pluriactivas las unidades familiares en las que los miembros que viven en esos domicilios combinan la ocupación agrícola con otras actividades no agrícolas.

En cuanto a la educación rural, en ese municipio, ella pasó por un proceso de transformaciones a lo largo del siglo XX. Según documentos de la Secretaría Municipal de Educación, con fecha de 10 de mayo de

⁷ Según IBGE, la estructura agraria de la Ciudad de Araguari-MG es dividida de la siguiente forma: con menos de 10 hectáreas la ciudad cuenta con 192 propiedades rurales; de 10 a menos de 100 hectáreas son 805 propiedades; de 100 a menos de 200 hectáreas son 209 propiedades; de 200 a menos de 500 hectáreas son 211 propiedades; de 500 a menos de 2000 hectáreas son 54 propiedades; por encima de 2000 hectáreas son 03 propiedades rurales. Consulta 20/08/2006, site: www.ibge.gov.br .

1973, funcionaban 71 escuelas rurales en la ciudad de Araguari. En general, cada hacienda improvisaba un aula multiseriada, para atender a los hijos de los trabajadores rurales.

Al final de la década de 1980 se inició en la ciudad de Araguari, el proceso de nucleación⁸, que se caracteriza por la unión de pequeñas escuelas aisladas. De acuerdo con Flores (2000), la escuela rural aislada significa el ahorro de dinero público de diversas maneras: primero, ahorra en la doble explotación del profesor, que, además de mal remunerado, es profesor, persona que hace la faena, director, coordinador, cocinero y secretario. Generalmente, la calificación de esos profesores era bastante variada en el escenario nacional. Existían profesores laicos, con tan sólo “la cuarta serie” de la enseñanza primaria, con la enseñanza primaria completa, con curso de magisterio regular o con curso de magisterio incompleto. La autora menciona algunos de los principales problemas de las escuelas rurales aisladas: aulas multiseriadas, número reducido de alumnos por escuela, el difícil acceso tanto para profesores cuanto para los alumnos, profesores no cualificados y la inexistencia de condiciones materiales y de personal que garanticen el funcionamiento de estas escuelas.

En su disertación, *Escola Nucleada Rural: Histórico e Perspectivas Catalão-Go (1988-2000)*, Flores (2000) apunta ventajas y levanta algunas críticas sobre el proceso de nucleación. Según la autora, con el proceso de nucleación de las escuelas rurales en el final de los años 1980 y 90, se redujo el número de evasión y repitencia de las Escuelas Rurales. Las aulas fueron ampliadas tanto en espacio físico como en número de alumnos, también fue aumentado el número de profesores. Hubo, también, una

⁸ El proceso de municipalización se caracteriza por la unión de pequeñas escuelas aisladas. Hasta 1992, 42 escuelas municipales rurales de la ciudad de Araguari pasaron por el proceso de nucleación. Fueron construidas 6 escuelas rurales, en puntos estratégicos, con una mejora en la infraestructura y ofreciendo transporte escolar para alumnos y profesores.

extensión en el tiempo de permanencia en las escuelas rurales. Sin embargo, las escuelas nucleadas no aseguraban que problemas históricos de la educación rural fuesen resueltos. Según la autora,

Não são poucos os problemas que os jovens e adultos enfrentam para freqüentarem estas escolas. Citaremos os principais: cansaço devido ao longo tempo no caminho da escola, prejuízo aos trabalhos na propriedade rural, impossibilidade de participar de atividades extras no ambiente escolar em razão da distância que separa residência e estabelecimento escolar (...). Além disso, existe a impossibilidade de os pais participarem de comemorações e reuniões da escola. E esse pouco contato dos pais com os professores gera dificuldades, visto que sempre acontecem desentendimentos entre pais e professores por causa da ausência dos alunos em sala de aula ou negligência nas tarefas e estudo em casa (Flores 2000: 65-66).

En su investigación Flores (2000), también discute el proceso de municipalización. Para la autora, municipalizar significa traspasar a todos los municipios de la Unión la responsabilidad no sólo de gerenciar las escuelas que suministran la enseñanza fundamental, sino también garantizar el funcionamiento de esos establecimientos. La autora apunta algunas críticas a ese proceso, afirmando que no hay entre los estudiosos del área educacional un entusiasmo generalizado en relación a la municipalización⁹.

⁹ El proceso de municipalización empezó a efectivizarse en la ciudad de Araguari-MG con la Resolución 7005/95 de la Provincia de Minas Gerais. De acuerdo con esta Resolución, la ciudad de Araguari, conforme la Ley municipal n. 2948, de 28 de marzo de 1994, establecen que la E. E. Rosa Mameri Rade – series iniciales de la enseñanza fundamental – pueblo del Alto São João – Pasó a denominarse Escuela Municipal Rosa Mameri Rade. La Resolución n. 8033/97 MG del día 31 de julio de 1997, estableció normas para el Programa de Cooperación Educacional entre Provincia y Municipio. Ese proceso de municipalización involucró la ciudad, en especial, las comunidades directamente involucradas; fueron varios los debates en torno a como sería efectuada la municipalización.

La descripción del escenario se justifica por entender que reflexionar sobre los saberes y las acciones de profesores implica establecer relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros. Según Charlot (2000),

A relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro (Charlot 2000:79).

Analizando el escenario de la trama, conocemos mejor el espacio rural enmarcado por desigualdades, diferencias, cambio y permanencias. El medio rural en la ciudad de Araguari-MG es expresión de la lógica del sistema capitalista, reproductora de las desigualdades entre las clases. La educación, históricamente, desempeñó su papel en esa sociedad, ofreciendo una educación para la élite y otra para la clase trabajadora. Por un largo tiempo, a los trabajadores de la zona rural les bastaba con las primeras letras. La educación escolar cuando era ofrecida, ocurría en edificios sin infraestructura alguna, en aulas multiseriadas, sin material didáctico, por profesores sin formación para la docencia. En fin, el desinterés por la educación escolar en el campo del Poder Público, es parte de la historia de exclusión que caracteriza el proceso histórico brasileño.

Según el Artículo 212 de la Constitución Federal aprobada en 1988,

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos,

compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento de ensino (BRASIL/ CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Artigo 212).

Por medio de la Constitución Federal de 1988 y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB 9394/96), fueron garantizadas por Ley medidas que destinan recursos financieros para una mejor adecuación de la escuela a la vida del campo, procurando atender a las especificidades del medio rural. Es un nuevo tiempo enmarcado por nuevos ritmos, la “modernidad” llega al campo. En ese nuevo contexto político, económico e institucional, evidenciamos que, en el escenario investigado, se configura, en la red escolar rural, tanto municipal cuanto provincial, por un lado, la existencia de profesores habilitados, amplia red física, transporte escolar, material didáctico, por otro lado, los viejos problemas: evasión, repitencia y desinterés de los alumnos por las clases. Frente al desafío de “revolucionar” la educación en el medio rural, que no se limite a transformar la actitud discriminatoria, sino dedicado a reconstruir las estructuras profundas de la economía política, de la cultura y del poder en los arreglos sociales contemporáneos, comulgamos con McLaren (2000), cuando afirma:

O desafio é criar, no nível da vida cotidiana, um compromisso com a solidariedade aos oprimidos e uma identificação com lutas passadas e presentes contra o imperialismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e todas as práticas de não liberdade, associadas à vida em uma sociedade capitalista de supremacia branca (McLaren 2000: 285).

Una escuela rural, en el marco de una pedagogía crítica, propuesta por el paradigma de la “Educación en el Campo”¹⁰, puede cuestionar sobre cómo es posible vivir la búsqueda de la modernidad por emancipación

¹⁰ Ver: Directrices operacionales para la educación básica en las escuelas del campo. Ministerio de la Educación Secretaria de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad – SECAD. Resolución CNE/CEB n. 1 – de 03 de abril de 2002.

en los diversos ambientes culturales pos modernos, sin que seamos deformados por su sufrimiento y sus prácticas de destrucción.

Según Fonseca (2005), la escuela no es simplemente el lugar en el cual se invierte y produce, ni tan sólo el espacio en el que se establecen relaciones sociales y políticas, sino, sobre todo, el espacio social de transmisión y producción de saberes y valores culturales. En ese espacio, el profesor de Historia ocupa una posición estratégica, toda vez que el objeto de enseñanza de Historia está constituido por tradiciones, ideas, símbolos y significados, que dan sentido a las diferentes experiencias históricas vividas por los hombres en las diversas épocas. Oír el profesor de Historia, reflexionar sobre sus saberes y sus prácticas puede ofrecer aportes para profundizar una reflexión sobre las tensiones, encuentros, desencuentros, avances, retrocesos, en fin, sobre los caminos de la educación del campo en la ciudad de Araguari-MG.

La enseñanza de Historia como posibilidad de lucha por una escuela del campo

La Historia, como asignatura escolar, posibilita ampliar estudios sobre las problemáticas contemporáneas, situándolas en las diversas temporalidades, sirviendo como base para la reflexión sobre posibilidades, necesidades, cambios y/o continuidades. Está constituida por saberes fundamentales en el proceso de escolarización de los jóvenes. La enseñanza de Historia pautada en el carácter humanista impide la constitución de una visión tan sólo utilitaria y profesional de la asignatura. Es importante considerar la pluralidad de sujetos, hombres y mujeres de “carne y hueso” que hicieron y hacen la Historia.

De acuerdo con Bittencourt (2001), el primer desafío para quien enseña Historia parece ser la razón de ser de la asignatura, buscando atender a los anhelos de los jóvenes que cuestionan el porqué estudiar Historia. El porqué del pasado, si lo que es importante es el presente. Como profesores de Historia, tenemos este gran desafío: enseñar Historia de forma interesante es buscar caminos que contemplen la diversidad, lo que

no significa “baratear” la enseñanza de Historia. Este desafío es aún mayor en las diversas realidades de las escuelas rurales.

En el espacio del aula, es posible que el profesor haga emerger el plural, la memoria y la voz de aquellos que, tradicionalmente, no tienen derecho a la historia, atrapando los hilos del presente al pasado, iniciando, así, un proceso de desalienación (Fonseca, 2005). Los saberes, acciones y hablas que, por largo tiempo, fueron silenciados, descalificados deben ocupar su espacio. Esta es otra difícil e importante tarea del profesor de Historia.

En el caso específico de profesores de Historia de escuelas rurales, además de la formación general, estudio constante con relación a los contenidos de Historia, nuestra experiencia como profesor de Historia de escuelas rurales, nos permite afirmar que es fundamental una pesquisa, una investigación para conocer aspectos propios de la realidad en la que actuamos. Quien enseña necesita siempre aprender y reaprender quiénes son los diferentes sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, así, es necesario siempre reflexionar sobre el aula, las prácticas y los saberes. Según Charlot (2000), es importante acordarse de que el conocimiento del mundo no está disociado de una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Enseñar Historia con base en la realidad de los alumnos, sin duda, es una ganancia, es un desafío, un diálogo que puede presentar resultados positivos, contradicciones, pero que no significa la aceptación de la enseñanza de Historia por los alumnos. Buscamos, en el habla de los profesores colaboradores la siguiente cuestión: ¿cómo los alumnos de escuelas rurales “reciben”, “piensan” la enseñanza de Historia prescrita, programada por los profesores?

Todos los profesores fueron unánimes en afirmar el desinterés de los alumnos por la enseñanza de Historia instituida por el currículo escolar. La estrategia más utilizada para estimular el interés por la enseñanza de

Historia es buscar aproximar el saber histórico a la realidad vivida por los alumnos. Según Maria Aparecida Guedes:

En cuanto a la visión del alumno de la zona rural, en relación con la enseñanza de Historia instituida, él no ve ninguna atracción en la Historia “científica”. Para despertar el interés, usted tiene que, primero, trabajar el presente, la realidad del alumno y sólo después introducir el contenido, así usted consigue que un grupo mayor de alumnos internalice lo que fue trabajado (Maria Aparecida Guedes).

Los profesores colaboradores comulgan con la importancia de dialogar, problematizar la realidad de los alumnos, y esto está en consonancia con los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza de Historia. De esa manera, requiere del profesor el tratamiento de la complejidad, de la diversidad social, cultural y política. Al profesor le cabe un papel desafiador, que es trabajar en el espacio multicultural que caracteriza las escuelas rurales.

Según los PCNs, enseñar Historia requiere ofrecer a los alumnos condiciones para reflexionar sobre las relaciones que guardan con experiencias históricas de otros sujetos en tiempos y culturas diversas de las suyas. Ofrece un contrapunto que permita resignificar sus experiencias en el contexto en la duración histórica de la cual forman parte, presentar instrumentos cognitivos que los auxilien a transformar los acontecimientos contemporáneos y aquellos del pasado en problemas históricos a ser estudiados e investigados, puede auxiliar a los alumnos de las escuelas rurales a construir el sentido del estudio de la Historia. Sobre eso, la profesora Ana Cristina comenta:

Intento aproximar la enseñanza de Historia de su la realidad para que él pueda entender y, a los pocos, voy despertando el interés por la investigación. Cuando él se siente un investigador y busca entender el proceso histórico, la asignatura se convierte más interesante despertando el interés por el aprendizaje (Ana Cristina).

La enseñanza de Historia puede contribuir a la formación del individuo que vive en la ciudad y en el campo, que recibe informaciones simultáneas, de acontecimientos internacionales; que convive con problemas ambientales, con injusticias sociales, disputa por la tierra, violencia. Ese individuo que vive el presente debe, por la enseñanza de Historia, tener condiciones de reflexionar sobre tales acontecimientos, localizarlos en un tiempo coyuntural y estructural, establecer relaciones entre los diversos acontecimientos de orden político, económico e cultural. Por lo tanto, de acuerdo con Fernandes, Cerioli e Caldart (2004),

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

Consideramos importante, en el caso de la educación rural, promocionar una enseñanza de la Historia que cobre sentido para el alumno, que le dé oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico y la sensibilidad para la participación política y social en los procesos de cambios. Sugérimos el desarrollo de prácticas escolares basadas en la concepción de construcción del conocimiento por los sujetos del aprendizaje, mediadas por el profesor. Como es imposible narrar todo lo que se considera importante que pasó en la historia de la humanidad o de parte de la humanidad, es fundamental elegir temas, cuestiones, en torno a las cuales será construido el objeto de estudio, estableciendo el diálogo entre el presente y el pasado. Según Paulo Freire (2003), es necesario instaurar una intimidad entre los saberes curriculares fundamentales a los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos.

Oír a los profesores, atender a sus saberes y acciones en el cotidiano del aula, reflexionar sobre el papel de la enseñanza de Historia, puede ser

un camino para la construcción de una enseñanza que tenga en consideración la diversidad cultural, las especificidades de los pueblos del campo y, así, posibilitar transformaciones en la compleja realidad que caracteriza el medio rural.

Así, algunas cuestiones pasan a ser recurrentes: ¿Qué enseñanza de Historia está siendo desarrollada en las escuelas rurales de la ciudad de Araguari–MG? ¿Cuáles contenidos de Historia son priorizados y propiciados por los profesores en las escuelas rurales? ¿Cómo articulan los profesores los saberes históricos con las prácticas en las escuelas rurales?

Saberes y prácticas de profesores de Historia de las escuelas rurales

Los colaboradores revelaron en sus narrativas, opciones, concepciones, opiniones sobre los contenidos de la enseñanza de Historia y las prácticas pedagógicas. Maria Aparecida Guedes criticó el currículo “cerrado” solamente en la Historia de Brasil. Defendió la idea de una visión más amplia, por la cual sea posible al alumno establecer relaciones del lugar donde vive con Brasil y con el mundo. La profesora nos relata a ese respeto:

Deberían ser priorizadas cuestiones más próximas de la realidad del alumno. En el caso de los alumnos de escuelas rurales, defiende la idea de que ellos deberían tener una noción mejor del sistema económico en el que vivimos, de cuestiones políticas, económicas y sociales de Brasil, de la ciudad y del medio en que viven. El alumno debe, primero, entender su vida (...). Defiendo la autonomía del profesor en trabajar los contenidos de acuerdo con la realidad del alumno (Maria Aparecida Guedes).

Las concepciones de las profesoras han sido recurrentes en el debate académico, curricular, metodológico, de la enseñanza de Historia, sobretudo, a partir del final de los años de 1970. Sin embargo algunas cuestiones merecen ser destacadas: la defensa del trabajo a partir de la

historia de vida del alumno, la idea de la pertenencia, del arraigo, de la construcción de identidad del alumno, la autonomía del profesor, las relaciones entre pasado y presente.

Según Pinsky (2004), el pasado debe ser interrogado sobre la base de las cuestiones que inquietan en el presente, para que, así sea revestido de sentido. Por lo tanto, las clases de Historia serán mucho mejores si consiguen establecer un doble compromiso: con el pasado y el presente. Esto no significa la adopción del presentismo vulgar, o sea, procurar encontrar en el pasado justificaciones para actitudes, valores e ideologías practicados en el presente. Significa tomar como referencia cuestiones culturales, sociales y problemáticas humanas que forman parte del cotidiano, como: desigualdades sociales, raciales, sexuales, diferencias culturales.

Para Bezerra (2004), los contenidos ocupan un papel central en el proceso de enseñanza aprendizaje, y su selección y elección deben estar en consonancia con las problemáticas sociales de cada momento histórico. Ya para Pinsky (2004), es necesario un compromiso con el pasado, investigarlo con seriedad, basarse en hechos históricos, no transformar la Historia en ficción, para los autores, interpretar no puede ser confundido con inventar. Hechas esas observaciones, retomamos las narrativas de colaboradores con el objetivo de conocer los contenidos que priorizan en el proceso de enseñanza:

Yo creo que, para mudar la visión del alumno sobre la enseñanza de Historia instituida, sea fundamental el cambio total del currículo. La enseñanza fundamental debería priorizar la enseñanza de la Historia de Brasil. Primer, es conocer la casa de la gente, yo siempre tuve esa concepción. Saber cómo es el país en el que se vive, conocerlo geográfica e históricamente. La Historia General vendría como paño de fondo para entender las cuestiones nacionales. Por ejemplo, no tiene cómo hablar de Historia de Brasil sin hablar de las Grandes Navegaciones. (...) Lo importante es entender qué es Historia es verse cómo sujeto que hace historia, que participa de la Historia es despertar una

visión crítica, a partir de ahí, a los otros contenidos tendrían un sentido (Ana Cristina).

Una cosa que siempre me pareció que debería cambiar era la cuestión de los contenidos de Historia, pienso que todos son importantes, un asunto completa y explica otro, pero yo, particularmente, daría prioridad a la Historia de Brasil (Kátia Machado).

De “quinta a octava serie”, el programa debería ser vuelto hacia la Historia de Brasil y lo restante en la Enseñanza Media (Vânia Rodovalho).

Los contenidos que priorizo, principalmente en la Enseñanza Fundamental, es la Historia de Brasil. Los alumnos se interesan más por nuestra Historia, temas como la esclavitud despiertan más el interés. Ellos no tienen mucho interés por la Historia política. Para mí, si el alumno no conoce Historia de Brasil, no adelanta conocer la Historia de otros países (Ana Maria).

Las narrativas nos revelan la preocupación de los profesores por enseñar Historia de Brasil, porque creen en la identificación de los alumnos en relación con tales contenidos. La prioridad de la enseñanza de la Historia de Brasil es destacada en el Currículo Básico Común – CBC. Según este documento, uno de los objetivos de la enseñanza de Historia es propiciar el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión de la diversidad sociocultural de las sociedades y de la sociedad brasileña en particular.

Notamos que la propuesta del CBC se aproxima a los anhelos de los profesores, priorizar la Historia de Brasil. Creemos que falta a los profesores una reflexión sobre los ejes temáticos propuestos por el CBC, y, a partir de ahí, relacionarlos con especificidades de los alumnos en el medio rural.

De acuerdo con Bittencourt (2004), trabajar con Historia de Brasil, en la escuela, exige un compromiso político y cultural, para que la Historia Nacional sea estudiada con cuidado, que la selección de contenidos de

la Historia de Brasil sea central, prioritaria y que siga criterios metodológicos y con fundamentación teórica rigurosa, tanto en lo que dice respecto a la historiografía, cuanto a la pedagogía, evitando, así, una enseñanza dogmática e ideológica.

Según Bezerra (2004), es papel de la escuela y derecho de los alumnos trabajar el conjunto de conocimientos que fueron socialmente elaborados y que los estudiosos consideran necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. La dificultad está en entender lo qué es necesario, común a todos los alumnos brasileños. Forzadamente, deben ser hechas elecciones y selecciones. Con relación a este hecho, el profesor Reginaldo expresa su punto de vista:

En la Red Municipal, en 2005, hubo una propuesta de universalizar el currículo, lo mismo aconteció en la Provincia, con el CBC, lo que yo noto es que, cada vez más, el profesor pierde la autonomía de seleccionar aquello que el alumno debe o no aprender. Por más que el currículo, el planeamiento, sea flexible y el profesor interfiera en él es de un modo general, impuesto desde arriba hacia abajo. Tenemos que trabajar cuestiones básicas con relación a Brasil, la formación de identidades, la formación y constitución de la nación, en fin, la idea de formar el ciudadano. Yo no veo el contenido como imposición, como algo tan positivo, pues cada lugar, cada año, cada grupo, tiene particularidades, y creo que la enseñanza de Historia no se debería atrapar en cuestiones pre determinadas. Defiendo la idea de que sería importante pensar cada momento, de acuerdo con las necesidades de los alumnos, así, ellos aprenderían sin tener que, necesariamente, quedarse atrapados a un libro, a un currículo propuesto (Reginaldo Faustino).

De acuerdo con Bezerra (2004), la selección de contenidos es necesaria y forma parte de un conjunto relacionado con la preocupación por el saber escolar, con las capacidades y habilidades, y no puede ser trabajada independientemente. Son medios básicos para la adquisición de capacidades que auxilien a los alumnos a producir y utilizar bienes cultura-

les, sociales y económicos. El autor defiende una enseñanza de Historia que priorice la construcción del conocimiento histórico involucrando problemáticas comunes al presente y al pasado estudiado y dirigido a asumir actitudes que lleven al posicionamiento como ciudadanos. Para el autor, *“a organização dos conteúdos, em muitos casos, é assumida de forma responsável pelos professores, tendo como referência suas experiências docentes ou as orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais dos estados e dos municípios”* (Bezerra 2004: 40).

En el camino del análisis sobre cuáles contenidos deben ser priorizados por la enseñanza de Historia, en especial, en las escuelas rurales, es recurrente la afirmación de la necesidad de formar el ciudadano. Esto nos lleva a otra cuestión: ¿cuál ciudadanía? En la narrativa del profesor Reginaldo, destacamos una de sus angustias:

Una crítica que hago es con relación al concepto de ciudadanía, es muy vago, me parece no ser la formación del sujeto autónomo que defiende, sino un ciudadano que obedezca claramente a las reglas que le son impuestas sin cuestionar. Así, estaremos produciendo seres humanos cada vez más pasivos, que no dan respuestas cuando son motivados y sin interés en aprender la Historia (Reginaldo Faustino).

Según Fonseca (2005), una propuesta de metodología de la enseñanza de Historia que valore la problematización, que busque el análisis y la crítica de la realidad concibe alumnos y profesores como sujetos que producen Historia y conocimientos. Entiende las personas como sujetos históricos que, en el cotidiano, luchan y resisten en los diversos espacios de vivencia: en casa, en el trabajo, en la escuela etc. Esta concepción de ciudadanía posee un carácter humano y constructivo, en condiciones concretas de existencia. Esta nueva propuesta de enseñanza de Historia, de acuerdo con la autora, al dar voz y lugar a los diferentes sujetos históricos, desafía los modelos ideológicos modificadores, homogeneizadores, que llevan al obscurantismo y a la auto exclusión.

Pero es fundamental el compromiso político de quien hace opción por la enseñanza de Historia.

Las diferentes fuentes y las metodologías utilizadas

Conforme Bittencourt (2005), los desafíos de los profesores, en el actual contexto, son: promocionar una enseñanza de la Historia que despierte el interés del alumno, que tenga en cuenta las especificidades locales, que cumpla lo que definen los Parámetros Curriculares Nacionales y que posibilite una transformación de la realidad. Esto nos instiga a conocer las fuentes bibliográficas utilizadas por los profesores.

Las narrativas de los profesores colaboradores evidencian que todos usan el libro didáctico, algunos con mayores restricciones, pero lo utilizan. Retomamos los relatos de algunos colaboradores para sentir cómo conciben y utilizan el Libro Didáctico:

Dentro de mi realidad de escuela rural, la principal fuente que utilizo es, sin duda, el libro didáctico. No tenemos revistas en gran cantidad (Maria Aparecida Guedes).

No me detengo en el libro didáctico, porque, como ya dije anteriormente, no me preocupo excesivamente por el contenido, sino con la capacidad de reflexión de discusión sobre lo que el alumno va a leer. El libro didáctico, para mí es un apoyo, no constituye la base de la enseñanza de Historia (Reginaldo Faustino).

A lo largo de mis 17 años de profesora de Historia en escuelas rurales la fuente más utilizada fue, sin duda el libro didáctico y el recurso más usado fue la pizarra (Kátia Machado).

Conforme Bittencourt (2005), diversas investigaciones han revelado que los libros didácticos son instrumentos a servicio de la ideología y de la perpetuación de una “enseñanza tradicional”. Entre tanto siguen siendo usados en el trabajo diario de las escuelas en todo el País. Esto no es

diferente en la realidad de las escuelas rurales. Los libros didácticos, analizados con mayor profundidad y en una perspectiva histórica, demuestran haber sufrido cambios en sus aspectos formales y ganaron posibilidades de usos diferenciados por parte de profesores y alumnos en el medio urbano, pues, con relación a las especificidades del medio rural, los libros didácticos no las abordan.

Según los profesores colaboradores, otras fuentes históricas son usadas por los docentes como importantes fuentes de adquisición de conocimientos para preparar clases que llenen de sentido las clases en las escuelas rurales, pero no son tan comunes como el libro didáctico. El profesor Reginaldo apunta:

Uso también la bibliografía más diversa posible, textos con los cuales tuve contacto en la graduación, e la especialización; en Internet, periódicos, revistas, en fin, todo lo que evaluó como importante e motivante para el alumno (Reginaldo Faustino).

La enseñanza de Historia en escuelas rurales, que tienen como perspectiva la transformación de la realidad de sus alumnos, exige del profesor una transformación pedagógica en la que su papel supere la comprensión y la práctica sobre la asignatura, abarcando una reflexión sobre los contenidos y los valores a ella asociados, ampliando la responsabilidad del educador en la formación de los alumnos. Es en ese sentido que las metodologías y las técnicas de enseñanza pueden convertirse en aliadas de los profesores

Según Veiga (2006), algunas técnicas pueden propiciar la participación del alumno. Comulgamos con la autora al afirmar que:

Não são as técnicas que definem o ideal educativo, mas o contrário. Assim, é possível usar o computador, o videocassete, o retroprojeter como recursos didáticos que enriquecem o emprego de técnicas sem ser tecnicista. É possível utilizar as narrativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o Trabalho de Grupo, pois exercitam o aluno para a independência

intelectual e não para a subordinação. É possível empregar o Módulo de Ensino, o Projeto de Ação Didática, a Unidade Didática, sem exigir do aluno a memorização de conteúdos encurtados e fragmentados. É muito importante para o processo didático que as técnicas de ensino não obscureçam a necessária intersubjetividade entre professor e aluno e entre os próprios alunos (Veiga 2006: 8).

Volvemos a los colaboradores con el objetivo de registrar las metodologías de enseñanza que utilizan en el cotidiano escolar en que actúan. Aparecida Guedes utiliza dinámicas involucrando los alumnos. El profesor Reginaldo se centra en clases expositivas dialogadas pero también considera importante salir de la rutina del aula y emplear metodologías diferenciadas como el trabajo con proyectos, teatros, danzas y música.

Según Veiga (2006), el proyecto de trabajo es una técnica didáctica centrada en la producción del conocimiento. El proyecto parte de la experiencia sociocultural del alumno y de los contenidos curriculares. El alumno en el centro y con la preocupación de crear y producir innovación, el proyecto se basa en problemas ligados a la realidad social. Para Veiga (2006),

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

Otras técnicas fueron mencionadas por los profesores. A Vânia Rodovalho le gusta trabajar con parodias¹¹, relacionándolas con el contenido trabajado. Ana Maria procura diversificar las técnicas, los recursos co-

¹¹ La Profesora Vânia Rodovalho usa el término parodia, que significa imitación, pero está refiriéndose a la substitución de la letra original de una canción por otra letra, en el caso, con cuño histórico, y ejecución de esta canción con la misma melodía, ritmo y armonía, por los alumnos de la escuela.

mo el álbum seriado, el retroproyector y el trabajo en grupo y músicas. Kátia Machado, Vânia Rodovalho y Ana Maria subrayan la importancia de trabajar con películas. Destacamos la narrativa de la profesora Vânia sobre la utilización de películas en las clases de Historia:

La película es otro recurso que considero importante, ella posibilita ver qué aconteció. Trabajo la película seguida de un cuestionario. Sólo clase expositiva no funciona, usted habla y cuando pregunta no tiene retorno. El alumno necesita “ver” para conseguir más sentido. El alumno viendo, graba la escena. (Vânia Rodovalho).

Los profesores vienen incorporando un diversificado número de fuentes y problemas con el objetivo de evitar la exclusión y la simplificación operadas por los libros didácticos; las películas, en una perspectiva interdisciplinar, posibilitan el abordaje y el debate de diferentes temas. Para la utilización de esa fuente, Bittencout (2005) alerta sobre la no banalización. Es necesario tener claros los límites propios del lenguaje, no reduciéndolo a mera ilustración, ni tampoco exigiendo de él la transmisión objetiva y sistematizada de determinado contenido.

En el espacio complejo, diverso, multicultural, que caracteriza las escuelas rurales, el trabajo en grupo puede presentarse como una alternativa enriquecedora. Esta metodología fue citada por las profesoras Ana Maria y Ana Cristina. Según Amaral (2006), el trabajo en grupo es una técnica didáctica utilizada con la finalidad de promocionar el aprendizaje de determinados contenidos, pudiendo ser de naturaleza afectiva, cognitiva o social. De acuerdo con la autora, un buen trabajo en grupo debe buscar contemplar, al mismo tiempo, las diferentes dimensiones del aprendizaje.

En las escuelas rurales, el trabajo pedagógico es realizado con grupos heterogéneos. La heterogeneidad del aula es un hecho que se debe no solamente a las diferencias intelectuales, sino también a la diferenciación socioeconómica, a la constitución y al modo de vida de la familia, a los valores compartidos, a las creencias, a las diferentes maneras de

educar, de interpretar y acatar las normas sociales. En la perspectiva de la pedagogía crítica, ese hecho puede ser explorado de forma positiva, pues propicia al alumno aprender no sólo con el profesor, sino también con los colegas. En consonancia con Amaral (2006), sería interesante que la escuela pública fuera apta para trabajar con grupos heterogéneos, manteniéndose democrática y promotora de la equidad y de la inclusión escolar y social.

La difícil tarea de evaluar

Discutir formación, saberes y prácticas de enseñanza implica pensar sobre la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Oliveira (2006), en el debate educacional contemporáneo, la evaluación del aprendizaje se efectiviza entre dos modelos: de un lado, como un acto formativo, concientizador y emancipador, de otro, como un campo de control y selección. Según la investigación de la autora, la evaluación del aprendizaje considera conceptos configurados en dos corrientes de pensamiento científico dentro del campo educacional.

De un lado, el modelo positivista o neo positivista, que valora los aspectos cuantitativos, entendiendo las relaciones como estructuras listas y acabadas, reforzando, así, la meritocracia. Por otro lado, una postura crítica dialógica o emancipatoria, que da énfasis a los aspectos cualitativos y procesales. En ese sentido, la evaluación es considerada mediadora, formativa y diagnóstica de las relaciones (Oliveira, 2006, p. 31). A partir de las diferentes formas de abordar la evaluación, retomaremos las narrativas de nuestros colaboradores, buscando reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿cómo usted evalúa si los alumnos aprendieron/asimilaron los contenidos trabajados? Las respuestas nos permitieron afirmar que son reveladoras de una concepción de evaluación del aprendizaje permeada por la corriente emancipatorio/crítico.

La narrativa de la profesora Aparecida Guedes nos muestra que, a lo largo de su profesión docente, conoció profesores que evaluaban de diversas formas. Un hecho que la molesta es oír de algunos profesores

que ellos van a “cobrar” determinados contenidos en la evaluación. Esto nos remite a una discusión sobre la enseñanza tradicional, de valorización de contenidos listos en sí, que no priorizan la reflexión ni la contextualización. Siendo así, la evaluación no es diferente; exige la memorización del contenido, lo que, de cierto modo, contribuye para que al alumno no le guste la asignatura. La forma de evaluar sus alumnos de las escuelas rurales difiere totalmente de ese modelo. Según la profesora,

Si el profesor trabaja de forma diferenciada la evaluación también debe ser diferenciada. No me gustan cuestiones objetivas, me parecen muy fáciles, lógicas, en realidad, no evalúa el conocimiento del alumno. Me gusta trabajar con un pequeño texto entresacado de periódicos o revistas y pedir para que el alumno haga un comentario, interaccionando con texto, en fin, producir un nuevo texto a partir de lo que fue presentado. La evaluación debe ser formativa, debe auxiliar en la formación del alumno y no ser tan sólo diagnóstica, no creo que sea suficiente saber lo que él sabe, sino ir más allá, esto es, saber si él entendió el contexto y si él tiene algo más que decir. Defiendo una evaluación más abierta, que proporcione al alumno un crecimiento (Aparecida Guedes).

Para Aparecida Guedes, la evaluación diagnóstica se limita a conocer lo que el alumno sabe o no. Según Oliveira (2006), la evaluación diagnóstica supera la evaluación clasificatoria, excluyente, punitiva y autoritaria; propicia la auto comprensión, motiva el crecimiento y, así, auxilia en el aprendizaje. Aún de acuerdo con la autora, basada en Perrenoud (1999), la evaluación formativa asume un carácter regulador del proceso pedagógico con vistas a la formación del alumno. Para Perrenoud (1999), la evaluación puede ser un instrumento de orientación para el trabajo docente.

Según Perrenoud (1999), la evaluación necesita ser colocada en el centro del sistema didáctico. Para el autor, el profesor debe priorizar el bias cualitativo de la evaluación sobre qué es enseñado y aprendido, uti-

lizándose instrumentos apropiados, añadiendo, en su práctica pedagógica, las prácticas evaluativas formativas y continuas. Así, creemos que la evaluación del aprendizaje de la enseñanza de Historia en escuelas rurales puede basarse en una perspectiva dialógica, mediadora y formativa, abriendo caminos para un aprendizaje significativo.

Para la concretización de ese ideal, Oliveira (2006) matiza que la formación docente deba asentarse en los principios reflexivos y críticos, defiende la mejora de las condiciones de trabajo, la mejor remuneración por el ejercicio docente, la profesionalización de la categoría, el currículo multicultural y la evaluación como objetivo de formación y concienciación del profesor y del educando.

Consideraciones finales

El medio rural en Araguari-MG es un espacio marcado por permanencias y transformaciones. El campo no sobrevive solamente de actividades agrícolas y de la pecuaria, mezclan, en este espacio, actividades no agrícolas. Los alumnos de las escuelas investigadas muchos son trabajadores o hijos de trabajadores en las más diversas profesiones. Algunos son pequeños propietarios de tierra, otros trabajadores rurales (agricultura o pecuaria), otros trabajan en gasolineras, empleados, rancheros, conductores del transporte escolar, lo que caracteriza también la pluriactividad en el medio rural investigado. Allí, viven habitantes originados de las diversas regiones de Brasil.

Las escuelas rurales de la ciudad de Araguari ya superaron algunos desafíos, principalmente en lo que se refiere a la red física, pero fue posible identificar otras dificultades y carencias para mejorar la calidad de la enseñanza de la Historia. Son ellas: la necesidad de diversificar los materiales didácticos, la valorización de los profesores, el financiamiento diferenciado para las escuelas rurales, currículos contextualizados a sus problemáticas, etc. Enfrentando todas las adversidades, los profesores colaboradores responden a los desafíos y buscan reconstruir sus saberes

y prácticas para proporcionar una enseñanza de Historia que contribuya a la formación ciudadana de sus alumnos.

La enseñanza de Historia es capaz de hacer aportes para que los alumnos adquieran capacidades de reflexionar sobre los acontecimientos, localizando en un tiempo coyuntural y estructural, pudiendo, así, establecer relaciones entre los diversos hechos de orden político, económico y cultural. La enseñanza de Historia comprometida con un análisis crítico de la diversidad de la experiencia humana puede contribuir con la lucha por una sociedad de derechos, por la democracia y por la paz.

Fue recurrente en las narrativas de los profesores investigados la defensa de iniciar la enseñanza de Historia partiendo de la realidad próxima del alumno. Algunos profesores defienden la idea de “formar” el alumno del campo para el mercado de trabajo, lo que distancia de la propuesta de una pedagogía crítica defendida por McLaren (2000), otros se aproximan más al autor, al defender la formación crítica del alumno en el medio rural. Según Ricci (2006), los representantes de la lucha por la educación del campo defienden una educación que respete el tiempo del trabajador rural y que trabaje, más allá de las cuestiones oficiales, las cuestiones que interesen al hombre del campo: defensa del medio ambiente, tecnologías, política y ciudadanía. Desean una educación comprometida con el medio. Esto, de una forma general, aún frente a las dificultades narradas por los colaboradores, puede ser identificado en sus prácticas.

Creemos importante volver la mirada hacia la internalidad del proceso educativo, más específicamente, a los profesores y sus prácticas, así, es posible construir una educación del presente y del futuro. Una educación para las personas que viven y trabajan en el campo, esparcidas por los rincones de Brasil, que posibilite oportunidades de transformar sus realidades.

Referencia Bibliográfica:

AMARAL, Ana Lúcia (2006). O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. Campinas, São Paulo: Papirus.

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

BEZERRA, Holien Gonçalves (2004). Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) (2001). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, editora Contexto.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2005). Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2004). Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto.

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

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto (2002). Pelos caminhos rurais: cenários curriculares. Fortaleza: Imprensa Universitária.

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

BRASIL. Ministério da Educação (2002) – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF.

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

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

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

CHARLOT, Bernard (2000). Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed.

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

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (2004). Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.

CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagne (Orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes.

FLORES, Maria Marta Lopes (2000). Escola Nucleada Rural: Histórico e Perspectivas (Catalão – GO, 1998 – 2000). Dissertação (Mes-

trado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 170p.

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

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

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

FREIRE, Paulo (1983). Educação e mudança. Tradução Moaçir Gaddoti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

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

PERRENOUD, Philippe (1999). Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.

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

RICCI, Rudá (2006). Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro. Site: <http://www.cpp.inf.br>. Acesso em 23/06/2006.

SCHNEIDER, S. E RADOMSKY, G.F.W (2003). A PLURIATIVIDADE E AS TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE TRABALHO RURAL GAÚCHO: estudo de caso no município de Barão. (A ser publicado no livro da fase III do Projeto Rurbano – no prelo). Site <http://www.rurbano.br>. Acesso 25/09/2005.

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

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