

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR – EP**

JOHN ALEX XAVIER DE SOUSA

**PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA, NA UNIVERSIDADE DO
TABULEIRO (UNITAB), NO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS (PB)**

**JOÃO PESSOA
2013**

JOHN ALEX XAVIER DE SOUSA

**PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA, NA UNIVERSIDADE DO
TABULEIRO (UNITAB), NO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS (PB)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

**JOÃO PESSOA
2013**

S725s *Sousa, John Alex Xavier de.*

*Saberes e experiências no ensino de história na
Universidade do Tabuleiro – UNITAB: um estudo no
município de Bananeiras-PB / John Alex Xavier de Sousa.-
João Pessoa, 2013.*

296f. : il.

Orientador: Severino Bezerra da Silva

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

JOHN ALEX XAVIER DE SOUSA

**PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA, NA UNIVERSIDADE DO
TABULEIRO (UNITAB), NO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS (PB)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

João Pessoa, 22 de abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Orientador)
PPGE/UFPB

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (Titular)
PPGE/UFPB

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Titular)
UFPB/PPGE

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição de Almeida (Titular)
UFRN/PPGED

Prof.^a Dr.^a Regina Célia Gonçalves (Titular)
UFPB/PPGH

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior (Suplente)
UFRN/PPGE

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira (Suplente)
PPGE/UFPB

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não tem voz.

(Ferreira Gular)

Não tem nome, nem lugar: repito a razão pela qual quis descrevê-la: das inúmeras cidades imagináveis, devem-se excluir aquelas em que os elementos se juntam sem um fio condutor, sem um código interno, uma perspectiva, um discurso. É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor do seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa.

(Italo Calvino)

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

As palavras aí estão uma por uma:
Porém minhalma sabe mais.

(Cecília Meireles)

Primeiramente, e mais importante ofereço à Jesus Cristo, ao Irmão, ao Pai e ao Amigo Fiel, à quem dedico minha vida e fé em cada segundo de eternidade. Ao Homem que com seu pensamento revolucionário fez ruir o maior império da Antiguidade Clássica Ocidental e até os dias de hoje refaz vidas.

À memória dos meus avô e avó paternos: o primeiro, que era agricultor e analfabeto, não sabia sobre a linguagem escrita, mas lia o canto dos pássaros e com eles soube criar asas e teve liberdade maior e mais plena; a segunda, por me ensinar os provérbios que conheço e me levar para conhecer do interior do minha terra potiguar, o interior mais interior. A ida deles para outras plagas me fez perder duas pessoas que nutriam por mim amor incondicional.

A painho (João) e mainha (Maria), que nunca deixaram de acreditar em mim quando eu mesmo sempre duvidei; eles que me ensinaram os valores sublimes que nem a escola, nem a sociedade, para além da família, puderam me dar. Emblemas marcados feito tatuagem na superfície e traspassando o meu coração adentro. Sou grato e tenho orgulho de ser filho de pessoas tão esplendorosas, magníficas. Nunca desejei ter outros pais, senão aqueles que tenho. Ensinaram-me a respeitar sem ter que chamar de senhor ou senhora. Ensinaram-me antes da Escola e me fizeram ver o mundo de uma forma peculiar. Não existem palavras em qualquer idioma que possam traduzir meu amor por vocês dois.

Aos meus irmãos: TT (que hoje, mais que antes, eu queria entender), Júnior (de quem queria entender o silêncio, a ausência e os atos passados que repercutem no presente) e Adriana (de quem eu queria aprender a ter força). E em continuidade a eles, meus amados sobrinhos e sobrinhas: Anchiétinha (o filho que não tive), Rafael (o outro filho que não tive), Daniel (TT outra vez), Mariana e Renata (também afilhadas e meninas lindas e espertas), Gustavo (por ser fofo e parecer o anjinho de Maurício de Souza), Hugo (Huguinho, por ser tão meigo e mais que Zezinho e Luizinho) e Pedro (por ser excêntrico do jeito que gosto). Ao meu cunhado Renato, figura peculiar e homem batalhador!

À Fábio, por cada letra e palavra da tese e da vida, pelo companheirismo e paciência no devir; por fazer dos meus rabiscos, verdadeiras obras de arte, por suportar o meu peso com leveza.

À Severino pela atenção, paciência em me ouvir, cuidado constante; por acatar meus devaneios; respeitar minha maneira de ser e ver as coisas mesmo vendo diferente de mim; por ser acima de tudo uma pessoa ética, comprometida, rara no mundo atual e que acreditou que seria grande e grandiosa minha tese.

À Ceíça, que mesmo após tempos passados, permanece uma pérola no litoral e interior da minha vida; que soube deixar seu perfume e desenho em meu espírito complexo, que foi grande responsável por me aceitar mesmo sendo tosco como pérola barroca.

Aos exemplos de vida de: Maria, mãe de Jesus (e minha Mãe), que fez o parto ao inverso, o mais dolorido; Santa Tereza d'Ávila, reformadora da Ordem do Carmelo, e seu Livro da Vida; e São Francisco de Assis, que com suas palavras simples falou-me de verdades profundas, e acrescentou o respeito à natureza ao cristianismo humano.

À Aldinízia que para todo o sempre será Aldinízia.

Primeiramente agradeço aos **professores e gestores das escolas que percorri**, em Bananeiras, e que dialogaram comigo sobre suas experiências de vida em rodas de conversa, responderam aos dois questionários, e ainda aos que participaram das entrevistas, sem os quais a tese não teria sentido de ser. Poderia citar o nome de cada um, no entanto para preservar suas identidades, por questões éticas, não os citarei, como base em acordo estabelecido entre nós. Mas constituem o sopro de vida do que escrevi. Meu mais sincero agradecimento. Sem vocês não teria significado algum a minha tese. Vocês foram parceiros nessa empreitada, demonstraram dignidade, comprometimento, solidariedade. Enfim, foram os verdadeiros colaboradores. E permanecem marcados em minha vida.

Aos **membros da banca examinadora** da qualificação e defesa: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Que mesmo na vida corrida da Academia, esteve ali!), Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (Por escrever perfeitamente e ser verdadeiro pensador vivo brasileiro, também por me ouvir), Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Por manter simplicidade em *terra de lobos*, a quem guardo profunda admiração e respeito, pela grande *sacada* sobre a síntese, por me desejar que não fugisse no cômputo da ciência, por me ouvir), Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição de Almeida (Pelas indicações de leituras), Prof.^a Dr.^a Regina Célia Gonçalves (Por atentar sobre a clareza da tese da minha pesquisa e pela forma tão digna de apontar falhas sérias, meu mais sincero respeito), Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior (Por atentar na questão do objeto da tese e pelas sugestões, sempre grato serei), Prof.^a Dr.^a Lílian de Oliveira Rodrigues (Que se prontificou em substituir algum membro da banca nalguma provável desistência).

Aos meus amigos da **turma 29**, do Doutorado PPGE – UFPB (e ao próprio **PPGE**), apenas aos que cito: Lucicléa Lins, pelos nossos infindáveis diálogos, também por me ouvir nos momentos de alegria e, ainda mais, nas angústias pelas quais passei ou passamos juntos, pelos cafés e jeito de ser, mais uma irmã que Deus me deu; Marilene Salgueiro, pelo abraço no momento que precisei, pelas hospedagens, pelas conversas, pelo vinho, pelas brincadeiras; Maria Azerêdo, pelas palavras de incentivo, por indicar caminhos de Vigotski (que terminei por não trilhar), por ouvir as batidas do meu coração e, além do mais, por procurar ser imparcial; Almeri, pelas conversas nas madrugadas, na casa de Betânia, pelo pezinho nas fotos, por arrematar minha obra de arte, por sempre ser incentivo, quando tantos não acreditavam que eu tenho asas; Luciana, pela presença quando era intensa e, ainda pelo oposto, a ausência e o silêncio; Verônica, pela atenção, pelo livro de Brandão que me presenteou; Isabel, pelo carinho, pela sensatez, pela preocupação, pela figura ética no caminho da justiça social; Conceição, pelos encontros e desencontros; Vânia, sempre tão bela, com seu sorriso tão lindo quanto ela e sua preocupação com meu bem estar; Amélia, pela ternura e afabilidade; Betânia, pelas acolhidas no “Hotel Betânia”, deixando um quarto ao meu dispor, por me incentivar nos momentos em que esmoreci, pelas frutas de Carmem Miranda, conselhos, pelo espírito de conciliação; Bernardina, pelo espírito, espiritualidade espiritualizante, por usar a palavra certa, pelo bolo delicioso, pela seriedade acadêmica e humanidade que supera a própria humanidade; Arão, pelos desenhos e risadas proporcionados e sempre estar com um sorriso no rosto; Romero, pela coerência política, pela seriedade; Jussara por habitar um lugar mais que especial no meu coração, lembrarei sempre sobre nossas discussões nos almoços, no início do doutorado, ao lado de Betânia, momentos em que vinham Weber, Morin, Bobbio, Nobert Elias e Giddens, partilhar das refeições, você nem faz ideia do quanto é especial para mim, menina. Ai, e Anita, minha musa inspiradora, sempre me surpreendeu nas colocações em sala de aula, quando nós nos calávamos, ela levantava, falava e apontava com o dedo, menina não vou dizer que você é demais, apenas que me aparece na medida exata, amo você de paixão. Todos os citados, pelos momentos difíceis que passamos juntos e, mais ainda, pelos bons tempos, meu mais sincero obrigado!

A todos os meus **professores de História**: à Zilda, à Maria Lúcia, que recitava poemas e que eu nunca me esquecerei da sua alma ao atuar; a Nilza que começou falando de Brecht e depois de intimidades; à Cláudio que não leu “Elogio à Loucura”, de Erasmo de Roterdã; à Geruza que me fez ver outra história do Brasil e gostar mais dela; à Tânia que gostava de rock pesado e música clássica e dava aulas inesquecíveis; a uma professora que substituiu Tânia e foi tão insignificante que esqueci do nome. Professores e professoras que contribuíram para o meu aprendizado em História no antigo Primeiro e Segundo Graus. Contribuíram numa parte para que eu seja o que sou na vida profissional e noutras partes da vida. Cada um me fez amar minha profissão de uma maneira diversa.

Aos seguintes **professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**: principalmente e primeiramente a Cláudio Galvão (que me fez ver a história através de imagens, do mundo maravilhoso da Arte, intelectual sério, exemplo de homem, pesquisador e professor), Graça Brandão (que estava em sintonia com o que há de sensível em mim, por Eric Hobsbawm, pelo livro Obras Completas de Cecília que trago até hoje como uma Bíblia, por ser minha eterna madrinha), Socorro Borba (que me ensinou as normas dos trabalhos científicos sem o peso terrível que elas têm), Magnus Gadelha (por fazer ver a Ibéria em mim e pela Dama de Elche), Marízia (por desabrochar os gregos e romanos em mim de maneira tão bela), a Marlene Mariz (minha orientadora da monografia de graduação e de uma beleza que não morre) e Wicleffe (pelo conhecimento particularmente do século XIX, também por Hegel).

Aos **professores da especialização em História da Cultura**: Michel Zaidan (antes mesmo da Especialização, em curso feito no primeiro Encontro de História que participei, pela alegoria, pela Escola de Frankfurt, enfim, por Walter Benjamim; ah, sujeito para eu admirar!) e Flávia Pedreira (pelo rigor acadêmico, por me levar de volta a George Orwell e ser a primeira pessoa que lembro ter me apresentado Edgar Morin).

Aos **Professores do Mestrado**: Ceíça (novamente, sempre e eternamente), Willington Germano (por me abrir o gosto pela política, pelas teorias do Estado, conteúdos que não me agradavam; pelo 18 Brumário – De Luís Bonaparte), Orlando Miranda (por me apresentar os clássicos da teoria sociológica que até os dias de hoje me ajudam a ver o mundo maior e mais largo) e Lina Leão (pelo domínio nas entranhas do cultural).

Aos **professores do doutorado**: Severino Bezerra da Silva, que serviu de bússola principalmente no ordenamento da tese, pelos momentos não sei se de seriedade ou ironia, mas que me fizeram seguir adiante porque sempre acreditou em mim, mesmo quando tínhamos fundamentações diversas para problemas comuns; José Francisco de Melo Neto, que tive o imenso prazer de conhecer pessoalmente, foi um orgulho ser aluno dessa excelsa criatura, escreve como ninguém mais (dos maiores pensadores que conheci), tem paciência com nossas “flutuações” e sabe nos ouvir, aprendi a amar Zé Neto, antes de entrar no doutorado, através de leituras que fiz dos escritos dele (minha forma de escrever é completamente diferente da dele); Luiz Gonzaga Gonçalves, homem ímpar na Academia, alguém que me ouviu quando eu precisava, pela tarde que passei falando dos meus problemas com a dialética e meus desejos de dialógica, alguém que foi fiel nas aulas, que guiou com seriedade a barca do conhecimento, que me fez sonhar com o mundo complexo idealizado por Giordano Bruno, que me fez ver sertões no Sertão e acreditar que a Academia pode ser um

lugar melhor; Adelaide, ah, Adelaide! Por me fazer “odiar” ainda mais Skinner, por sua capacidade de dizer verdade sem meias palavras, pela competência enquanto professora e coordenadora, pela sinceridade que dói na alma, mas apura o espírito; Afonso Celso Caldeira Scocuglia, pelo comprometimento e responsabilidade para conosco e desejo de nos ver ser melhores; Edineide Jezine Mesquita, pelas aulas magníficas e inesquecíveis, pelas discussões e polêmicas geradas, por permitir que todos participassem da sua aula, por ser cativante, profissional e linda, linda, linda; Jean Carlo de Carvalho Costa por ser aquele que me fez revisitar o Brasil do século XIX, conhecer Manoel Bomfim (principalmente) e tomar conhecimento de precursores do pensamento (principalmente sociológico) brasileiro. Cada um a sua maneira, mas todos citados foram importantes do seu modo, em sua peculiaridade.

Aos meus adoráveis **aprendentes** de todas as instituições pelas quais passei, Alfredo Mesquita, Colégio Sto. Antônio - Marista, Instituto Maria Auxiliadora, UFRN, CEI, UERN, UNP, FACEX, UFPB: principalmente a Milena Larissa (Amiga e irmã), André Luan (o filho que não tive) e sua turma; a Jefferson Flora, que se tornou verdadeiro amigo, de confidências, de solidariedade, de forma de ver e sentir o mundo, inclusive pela sua excentricidade que faz a diferença; Nara (Lucinária), por compartilhar comigo os momentos preciosos, deslocar-se de Belém até Bananeiras mais de uma vez para me ajudar; Weverton, por ser amigo, pela agilidade, pela presteza e pela pessoa espirituosa; Camila Moreira, que com seu jeito dócil, ajudou-me até no mundo da informática, pela viagem até Areia, por compartilhar a tapioca e café; Silmara, pela seriedade enquanto aluna, pela competência; Josiêlda, por se disponibilizar a me auxiliar em tarefa árdua. A todos, também, por me auxiliarem nas entrevistas.

Às **amigas** que ganhei no doutorado: Andrezza Cirne, a rica mais singela que conheci; Rosa Brito (Rosinha), linda, linda, linda, pelas garrafas e sementes.

Às minhas **amigas** Ana Luiza Fernandes (não apenas pelo *Abstract*, mas por ser a mãe espiritual que me amparou na segunda e terceira separação); Fátima de Brito Nalin (Irmã que me amparou na primeira separação e se tornou alguém mais que especial para mim!); Vera Maia (porque é do contra como eu); Milena Larissa (outra vez, que tem o coração e sensibilidade apurados, que amo como minha irmã); Aldinízia Medeiros (por continuar sendo especial em minha vida, mesmo após a separação); Lílian Bezerra (Por estar ali, sempre de braços abertos presenteando-me com seu amor); Rosilda Alves (por me amar do jeito exato e chato que sou, e pelos nossos segredos, cumplicidade, fofocas, ironias, desejos); Sânzia Pinheiro (não apenas pela intelectualidade, mas pela humanidade!); Geralda Xavier (pessoa iluminada), Geralda (Mana) Macedo (que eu amo e que vai ficar chateada por não aparecer na primeira página, mas eu tenho fé que você saberá um dia que o coração é terreno vasto e que tem espaço para o mundo, a você eu devo todo incentivo para o doutorado, que já havia desistido de fazer! Devo a casa que é seu coração como espera); Aiene Rebouças (não apenas por me amparar quando me faltou comida, [Risos!] por todo cuidado, inclusive pelo silêncio quando esperei apenas uma palavra); Márcia Oliveira (por ser mais uma irmã que ganhei na vida); Vivianne (que de amiga se tornou afilhada, outra irmã); Carla Maia (não apenas pelos livros que me presenteou, mas porque todo encontro nosso é uma festa, é como se nós tivéssemos nos visto ontem); Eloísa Faria (que me ensinou a olhar o mundo de forma mais amena e leve). Exemplo de mulheres, nomes que levo por onde ando. Por vocês eu tenho orgulho do meu princípio feminino, apesar de ser feliz sendo homem. Por vocês *ser um homem feminino, não fere o meu lado masculino* (Risos!).

(Agora para *raça inferior*, se comparada a das mulheres) À Carlos Negreiro (mais excêntrico que eu), Toinho (Que vê o que ninguém vê), Luis Felipe (Meu Eterno chefe de Departamento), Marcos Barros (Por dar nó em pingo d'água), José Evangelista (a quem tenho admiração e respeito, meu irmão), Letácio (que fala mais que o homem da cobra e tem uma visão de mundo peculiar de mundo), Fagner Moura (Irmão sempre!), Marcelo Magalhães (Que mascou o fel e azedume num Departamento Metecapto e se tornou mais um irmão). Se tivesse nascido mulher e tivesse que escolher um de vocês, seria com todo prazer lésbica (Risos!).

Aos **profissionais**: Eduardo Moura, Hilton e Francisco, bússolas em um mar revolto. Todos sempre me deram força para que acreditasse em meu potencial e soubesse conviver com meu nível de exigência.

À Rejane pela correção da língua, TT também e, enfim, Breno (Junin) pelo *Resumen*.

RESUMO

O ensino de História passou por intensas transformações do século XIX ao XXI. O desenvolvimento do pensamento histórico alcançou densidade teórica, que na prática do cotidiano escolar, aquele se viu impactado. Vejo por um lado um amadurecimento teórico e, por outro, uma ação que transita entre a concepção tradicional, ainda preponderante e, outra reflexiva, por se estabelecer uma situação híbrida. O ensino de História, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Filgueira Filho, instituição que recebe uma maioria de alunos do campo, localizada no setor do Tabuleiro, em Bananeiras – PB, consiste no objeto da tese. O método que conduzirá a tese é a própria concepção dialógica de mundo e o caminho percorrido para fazer emergir a tese passou até o último momento pelo levantamento bibliográfico, depois sucessivamente, por rodas de conversa com os profissionais, aplicação de questionários e, por fim, sete entrevistas com os professores dos setores do Tabuleiro e Caboclo, localidades em que residem a maioria dos alunos da escola em questão, e duas entrevistas com professores da Escola Normal de Bananeiras, posto que muitos professores haviam recebido formação para o magistério nela. As condições precárias materiais e pedagógicas são obstáculos que fazem dos profissionais na área de educação se tornar verdadeiros artífices no ensino de forma geral e, no ensino de História, de forma específica. Os laços de solidariedade desenvolvidos na E.M.E.F Miguel Filgueira Filho constituem fatores chaves para autoestima dos profissionais, que se dizem professores da Universidade do Tabuleiro - UNITAB, pseudônimo criado pelos próprios professores. Que as condições do ensino de história, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental se tornam ofuscadas pela atenção dada ao ensino da língua e matemática e, pelas configurações do próprio currículo nas séries finais, o ensino de História toma uma maior importância. No que tange a especificidade da educação do Campo, mesmo com a deficiência da formação que tiveram os professores, elaboram nas narrativas a consciência da especificidade das questões do campo e o ensino de História. No entanto forças da tradição impactam mudanças substanciais no ensino de História.

Palavras-chave: ensino de História; educação do campo; dialógica, história oral.

ABSTRACT

The history Teaching has had significant changes along the nineteenth century(19TH) to the twenty first(21st) century. The historical thought development reached theoretical density, which in its school practice routine has suffered impact. On one hand, I see the theoretical improvement and on the other hand, an action between a traditional concept ,still present and another one, reflexive for establishing a hybrid situation. The history teaching in the Secondary Municipal school of Manoel Filgueira Filho, in which we find the majority of students at the campus, located in the tabuleiros sector, in Bananeiras, Paraíba (PB), consists of the thesis object. The method used in this thesis is the only dialogical concept of the world and the path taken to make this thesis emerge, had until the last minute a bibliographical data. Successsfully, group discussions with professionals from this area of study, application of questionnaires, and finally seven interviews with the professors from Tabuleiros and Cabloco, place where the majority of students from this campus reside, as well as two interviews with teachers from the Basic teaching School from Bananeiras, once most teachers had been graduated from the Scholastic profession. the precarious pedagogical and the resources are the obstacles that make the professional from the education department, to become true creator or inventors in the world of teaching, and in the history teaching in particular with the solidarity bonds developd in the E.M.E.F (Escola Municipal Miguel Filgueira or Miguel Ferreira Filho Municipal school), constitute important factors for the professionals selfesteem, known as professors at the tabuleiro University-UNITAB-created by its own professors. The history teaching, mainly in the first years of the secondary school, are overshadowed for the attention given to the Mathematics and the Portuguese Language and for the curriculum Configuration, the history teaching becomes more relevant. Considering the Educational especificity at the campus, even taken into consideration the low and poor formation of teachers, elaborate in the narrative, the consciousness of the specific questions at the campus and the history teaching, therefore, traditional strength cause substantial changes in the history teaching.

Key Words: History teaching, Campus, Education, Dialogic, Oral history.

RESUMEN

La enseñanza de historia ha pasado por intensos cambios entre los siglos XIX y XX. El desarrollo del pensamiento histórico alcanzó densidad teórica que ha impactado el cotidiano escolar. Veo por un lado una maduración teórica, y por otro, una actitud que transita desde la concepción tradicional, todavía preponderante, hacia una otra reflexiva, estableciendo una situación híbrida. El objetivo de esta tesis consiste en el estudio de la enseñanza de Historia, en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Miguel Filgueira Filho, institución que recibe alumnos mayoritariamente de origen campesina, ubicada en la región Tabuleiro, en el Municipio de Bananeiras – Provincia de Paraíba. El método que dirigió la elaboración de esta tesis fue la concepción dialógica de mundo y el camino viajado para hacer emergir la misma, pasó hacia el último momento por el levantamiento bibliográfico, en seguida, sucesivamente, por ciclos de charlas con los profesionales de las regiones Tabuleiro y Caboclo, localidades donde residen la mayoría de los alumnos de la dicha escuela, además de dos entrevistas con profesores de la Escuela Normal de Bananeiras, puesto que muchos de los profesores han recibido allí a su formación para el magisterio. Las condiciones pedagógicas y materiales precarias, representan obstáculos que convierten a los profesionales de la educación en verdaderos artífices de la enseñanza de manera general y, la enseñanza de Historia, más específicamente. Los lazos de solidaridad desarrollados en la E.M.E.F. Miguel Filgueira Filho constituyen factores fundamentales para la autoestima de los profesionales, que se afirman como profesores de la Universidad del Tabuleiro – UNITAB, seudónimo creado por ellos mismos. Por el hecho que las condiciones de la enseñanza de Historia, sobretudo en las series iniciales de la enseñanza fundamental, son eclipsadas por la atención dedicada a la enseñanza de la lengua y la matemática y, por la forma que está configurado el currículo de las series finales, es que el tema se vuelve aún más importante. En lo que toca a la especificidad de la educación del campo, a pesar de la deficiencia formativa que han tenido los profesores, ellos elaboran en las narrativas la conciencia de la especificidad de las cuestiones campesinas y de la enseñanza de Historia. Sin embargo, fuerzas de la tradición impactan a los cambios substanciales de la enseñanza de Historia.

Palabras llave: Enseñanza de Historia; Educación del Campo, Dialógica; Historia Oral.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	15
LISTA DE MAPAS	16
LISTA DE TABELAS	17
LISTA DE FIGURAS	18
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	19
INTRODUÇÃO.....	20
1 MEMORIAL: VIDA COMO CONTO E CONTO COMO VIDA	26
1.1 Confissões de um historiador ou o historiador que escreve sobre o ensino de História.....	27
1.2 Um caso imaginário ou a ilustração de uma prática de Ensino de História.....	35
1.2.1 Um professor cujo nome é Astrogildo	36
1.2.2 A história continua	38
1.2.3 Chegou o momento de ser gestor	43
1.3 Continuação do memorial ou mais alguns passos para a tese.....	45
2 TEORIA DO CORPO OU CORPO DA TEORIA.....	54
2.1 Objeto de pesquisa: o ensino de História na E.M.E. F. Miguel Filgueira Filho	54
2.2 Caracterização geral de Bananeiras e da especificidade da região em que se deteve a pesquisa.....	64
2.3 O contato com os professores	69
2.4 Diagnosticando a E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, escola envolvida no processo de pesquisa.....	77
2.4.1 Sobre os discentes da escola.....	78
2.4.2 Sobre os docentes	78
2.4.3 Sobre a prática pedagógica.....	79
2.4.4 Sobre a estrutura física da escola	81
2.5 Tese: permanências e mudanças no ensino de História.....	82
2.6 Método: esboço tênue da dialógica.....	85
2.6.1 Morin e os operadores ou princípios da complexidade e da dialógica.....	86
2.7 Exposição da teia que sustenta a tese.....	96
2.8 Metodologia: (re)introduzindo os trajetos sinuosos da História Oral	102
2.9 História Oral como metodologia?.....	105
2.10 As conversas informais e os contatos cotidianos: muito mais que informalidades	112
2.11 As rodas de diálogo: uma ciranda de vozes	113

2.12	Questionários: fechados ou abertos, ou ainda, ambos?.....	114
2.13	Entrevista: os silêncios e os gestos que soam como palavras e a voz	119
3	DIALOGANDO COM OS COLABORADORES: DOS (DES)ENCONTROS DA VOZ.....	123
3.1	Falando e ouvindo as vozes, os silêncios e os gestos	126
3.1.1	Davi Peroba	126
3.1.2	Gileade Jatobá	130
3.1.3	Rebeca Jacarandá	133
3.1.4	Débora Cerejeira	133
3.1.5	Madalena Pinho.....	144
3.1.6	Rute Mangabeira	152
3.1.7	Raquel Maçaranduba.....	156
3.2	O que se diz e o que se entende	164
4	(DES)VELANDO OS DIÁLOGOS: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA	166
4.1	O ensino de História	171
4.1.1	Os alunos do 8.º e do 9.º anos e o ensino de História na UNITAB.....	186
4.1.2	História: o que era e o que é?	189
4.2	A educação do campo	192
4.3	A questão da participação na escola	210
4.3.1	Cultura organizacional	211
4.3.2	Abordagem sociológica dos modelos organizacionais da escola.....	222
4.3.3	Concepções diversas de gestão escolar	223
4.3.4	Educação, gestão democrática e participação popular	226
4.3.5	Gestão democrática e participação	230
4.3.6	A participação popular	239
4.4	A transposição didática ou componente curricular como entidade específica	251
4.5	A Educação continuada.....	256
	O DIÁRIO DAS CONCLUSÕES INCONCLUSAS	270
	APÊNDICE	276
	REFERÊNCIAS	287

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Setor Cidade	57
QUADRO 2: Setor Roma	58
QUADRO 3: Setor Vila Maia	58
QUADRO 4: Setor Cajazeiras	58
QUADRO 5: Chã do Lindolfo	58
QUADRO 6: Setor Gamelas.....	58
QUADRO 7: Setor Tabuleiro	59
QUADRO 8: Setor Caboclo	59
QUADRO 9: Sobre os discentes da escola.....	78
QUADRO 10: Sobre os docentes	79
QUADRO 11: Sobre as práticas pedagógicas	80
QUADRO 12: Sobre a estrutura física da escola	81
QUADRO 13: Significado da simbologia empregada na transcrição.	124
QUADRO 14: Entrevistas por ordem de realização.....	125
QUADRO 15: Períodos que caracterizam o termo cultura organizacional.....	217
QUADRO 16: Alguns elementos de refundação da escola, segundo António Nóvoa.....	261

LISTA DE MAPAS

MAPA 1: Número de escolas de alternância no Brasil, segundo a Revista Nova Escola.....	60
MAPA 2: Localização de Bananeiras de acordo com as coordenadas geográficas.	64
MAPA 3: Mesorregião do agreste paraibano	65
MAPA 4: Microrregião do Brejo paraibano, área em vermelho	65
MAPA 5: Localização de Bananeiras no mapa da Paraíba	66

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Dados do IBGE sobre o município de Bananeiras (PB).....	67
TABELA 2: N.º de professores que participaram do questionário n.º 1.	115
TABELA 3: Sobre inovação no ensino de História.	117
TABELA 4: Dúvidas nas respostas dos professores sobre o ensino de História.	118
TABELA 5: Tempo de experiência em sala de aula.	118
TABELA 6: Outras atividades desenvolvidas além da docência.	119
TABELA 7: Índice populacional de João Pessoa, C. Grande e Bananeiras.....	171
TABELA 8: Nível de instrução dos professores dos setores Tabuleiro e Caboclo.	182
TABELA 9: Porcentagem da participação dos alunos do 8º e do 9º anos nas aulas de História.	186
TABELA 10: Porcentagem dos alunos do 8º e 9º que pretendem continuar os estudos.	187
TABELA 11: Porcentagem dos alunos do 8º e do 9º anos que gostam de estudar.	187
TABELA 12: Porcentagem dos alunos do 8º e do 9º anos que frequentam a aula de História.	188
TABELA 13: Carga horária semanal de História.....	198
TABELA 14: Local de residência dos alunos do 8º e do 9º anos da UNITAB.	209
TABELA 15: Índice de Desenvolvimento Humano.....	249

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Concepções dialética e dialógica.....	84
FIGURA 2: Tetraedro.....	97
FIGURA 3: Tetraedro com maior fluidez	98
FIGURA 4: Tetraedro aberto às relações socioculturais	99
FIGURA 5: Tetraedro aberto às relações socioculturais com a educação no centro	100
FIGURA 6: Concepção linear de tempo histórico.....	189
FIGURA 7: Concepção complexa de tempo histórico.	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAVN	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros
CEB	Coordenadoria de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DE	Departamento de Educação
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EP	Educação Popular
GO	Goiás
GPTE	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GRECOM	Grupo de Estudo da Complexidade
MCP	Movimento de Cultura Popular
MPB	Música Popular Brasileira
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIVIC	Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RN	Rio Grande do Norte
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESC	Serviço Social do Comércio
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

INTRODUÇÃO

Mesmo passados muitos anos de experiência com o ensino de História, vivenciando experiências em diversas áreas específicas desse conhecimento, ele ainda continua se consubstanciando como um grande enigma para mim. Seja nas esferas do ensino municipal, estadual e federal, na rede privada, seja no campo ou na cidade, na sala de aula ou fora dela, seja me baseando na mais densa teoria que sirva de aporte para o conhecimento histórico ou na prática do levantamento de fontes e à procura de interpretação, a História continua a ser uma área do conhecimento deveras singular, entre as outras que formam o cômputo extenso da Ciência. Isso tudo faz com que me detenha no ensino de História desenvolvido em Bananeiras (PB).

Segundo fontes precisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Bananeiras, localizada na região do brejo paraibano, é uma cidade em que a marca do rural se sobrepõe ao urbano. Apresenta características excêntricas, geograficamente falando, e especificidades culturais. Com seus casarões antigos, altos e baixos geográficos e sociopolíticos, já se constitui um lugar que viabiliza uma série de objetos de estudo. Trata-se de uma cidade onde as diversas classes sociais vivem, mas não convivem; onde a especulação imobiliária se sobrepõe aos antigos laços de solidariedade, os condomínios estão virando *moda* e se apropriam de matas ou territórios de criação ou agricultura, e os elementos capitalistas sobrepujam as práticas da tradição, fazendo emergir esse rural contemporâneo.

O município se permite rearticular as famílias, os laços de solidariedade, a produtividade econômica – com mais pluriatividade do que aquelas que predominaram na agricultura tradicional, em nosso passado histórico. Assim, pensar esse lugar, em termos de produção, é pensar ainda na agricultura e na criação, mas, paralela a elas, a coexistência de outras atividades econômicas, como o latifúndio, que se transforma em condomínio; um casarão antigo, que passa a ser pousada; outro, que é demolido em nome do famigerado *progresso*, e alguns que se transformam em restaurantes para dar conta da demanda turística. Há um canal que corta a cidade, uma pústula que macula o verde, poluição que a onda cidadina costuma fazer, marca efetiva do crescimento urbano desordenado.

Nesse contexto, a instituição escolar não pode estar apartada dessas dimensões. Vejo que algumas daquelas características tentam abortar as instituições de ensino ou recalá-las. Diante do exposto, acredito que, ao invés de uma exposição de situações generalizadas, detenho-me em especificidades que dizem respeito ao ensino de História na rede municipal,

por meio das quais é possível diagnosticar situações localizadas e, conseqüentemente, contribuir para que a ação-reflexão-ação do ensino de História dessa cidade melhore. Quiçá, romper com a ideia de ciência que apenas constata, mas não transforma. Certamente, sem me esquecer das generalidades e me deter na especificidade, nos meandros do cotidiano, das microrrelações da região.

Dentre os diversos setores onde se encontram as escolas, detive-me nos territórios do Tabuleiro e do Caboclo, que são alguns dos setores estabelecidos previamente pela Secretaria Municipal de Educação. Essas localidades foram escolhidas devido ao meu objetivo de passar pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Filgueira Filho, chamada pelos professores de Universidade do Tabuleiro (UNITAB), localizada no primeiro dos setores citados. Quanto ao Caboclo, pelo fato de ser o segundo maior manancial de estudantes que irão ser absorvidos pelo E.M.E.F. Miguel Filgueira Filho. Essa escolha não foi feita aleatoriamente, visto que os dois setores terminam por ser uma parcela importante da rede que acolhe a escola em questão.

Mesmo suprindo as necessidades de um público do campo, a Escola Miguel Filgueira é considerada pela Secretaria Municipal de Educação como urbana. O hibridismo, que também faz parte do domínio da teoria, encontra repouso na Escola, no ensino, de forma geral, e no ensino de História, especificamente nos setores sociais citados e em Bananeiras de forma generalizada.

São raras as produções que se preocupam com o ensino de História, na especificidade do campo, em compreender o ensino em situações bem particulares e poder elucidar a trama de ações dos sujeitos implicados. A tese se apropriou do trato com o marginal, e não, com o centro; com o micro, e não, o macro; com o local e o cotidiano, pautada na reflexão sistêmica, antes do racionalismo que imobiliza a ação. Foi aprimorado o olhar sobre o ensino de História, diagnosticando situações consideradas como centrais, para contribuir com a mudança de concepções arcaicas, esfaceladoras, diminutas, que podam a possibilidade reflexiva, transdisciplinar e aberta do ensino de História.

O ensino de História, desde sua inserção no currículo, vem exercendo seu papel entre os outros componentes curriculares. Algumas vezes, toma relevância, em outras, assume papel pouco importante no currículo escolar, justificado até mesmo pela exígua carga horária diante dos demais. Características peculiares como: a excentricidade em relação às demais áreas do conhecimento, porque se centra em um método e técnica próprios; embora mais recentemente se detenha em generalizações, o que não foi sua característica, ao dar atenção ao

singular, ao que não se repete; enquanto outras áreas do conhecimento se preocupam em fazer previsões exatas do futuro, não tem sido esse o cerne das questões do domínio do historiador. A natureza do objeto histórico e os laços do historiador, com sua própria época, fazem a objetividade do seu conhecimento se diferenciar daquele das ciências naturais. Sua particularidade mnemônica que, na realidade, faz parte do início do processo de aprendizagem, torna-se alvo de críticas tenazes, porquanto o reduz a *decoreba*. Mesmo assim, a História consiste num corpo de fatos verificados. Não obstante, essas questões, mesmo que genéricas, acerca do conhecimento histórico interferiram sobremaneira em seu processo de ensino-aprendizagem.

Como *disciplina*, terá os próprios condicionantes temporais, as peculiaridades do local onde ocorrerá o ensino, as marcas sociais, os traços culturais, o viés econômico e o desenho político. Dessa maneira, o ensino de História na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho estará dentro do cenário histórico da cidade de Bananeiras, terá a peculiaridade de receber uma maior demanda social de alunos da área rural, em detrimento da urbana; seu público, mesmo com o desenvolvimento de novas tecnologias, numa era de globalização, num momento em que homens e mulheres no capitalismo reinventam formas de exploração, respirará uma configuração campestre, marcada pela diversidade cultural contemporânea; uma economia que não se insere no domínio de um modelo previamente pensado e cristalizado de agricultura e pecuária, mas de produções paralelas às situações comerciais, ainda presas à estrutura política clientelista, em que a prefeitura intervém diretamente na indicação dos gestores escolares, na tentativa de conter a participação efetiva dos professores e abortar o processo de escolha democrático do gestor. Há desejo de mudança em uma parcela dos professores, assim como a questão da autoestima, entre os docentes, solapados por situações estruturais.

A carência de produções acadêmicas, na área de ensino de História, nas áreas rurais, e até mesmo a pouca importância e o descaso, pelo menos se comparados ao ambiente urbano, já seriam uma justificativa contundente, para além da qual a pesquisa específica de uma escola inserida em uma comunidade que se reflete, de alguma forma, na escola, permite encontrar características locais e peculiares que, para além do que se repete, pode apontar novos caminhos para a escola em questão, para outras do setor do Tabuleiro e Caboclo ou mesmo para outras realidades periféricas ou centrais, mesmo se levando em consideração a proposta diferencialista, que é a mais adequada para a situação. A resposta para uma problemática localizada pode muito bem servir a outras generalizadas, apesar de não ser esse o objetivo da pesquisa. Aponto mesmo que a tese é mais um trabalho crítico sobre o tema.

O cenário onde ocorreu a pesquisa está inserido no brejo paraibano, em cujo cerne, levando em consideração a sua história, eu posso já observar pluralidades culturais, como o latifúndio canavieiro e cafeeiro e as formações sociais atreladas às atividades da agricultura e da educação. No que diz respeito ao latifúndio, podemos perceber as mazelas que trouxe, o qual resulta numa sociedade fracionada, em que a minoria detém o poder político-econômico, e a maioria se encontra alienada dos meios de produção. Essas mazelas se repetem desde a colonização latino-americana e afloraram em uns lugares de forma mais ou menos acirrada, mas nunca deixaram de existir. A E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho faz parte desse contexto híbrido: na rua principal da cidade, há um supermercado informatizado; quase ao lado dele, uma mercearia no modelo mais antigo, onde as mercadorias ficam por trás do balcão; do outro lado da rua, um mercado mais simples; um assistente de pedreiro junta seu soldo em casa; um proprietário investe na bolsa, enquanto outro se envolve no ramo da construção; um cria peixe, outro, cabra; aqui um cria uma cabeça, ali, alguém cria cem, e lá, outrem cria duzentas. É claro que os alunos que a E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho acolhe não pertencem ao centro, mas às margens sociais.

Há, de um lado, uma produção historiográfica, fruto do que Peter Burke codinominou de *revolução francesa da história*, a Nova História e toda a carga afluyente, que ela acredita ser como a nova história cultural, a história dos marginais, a história do tempo presente, enfim, a produção de um arcabouço teórico-metodológico; de outro, existe um descompasso na realidade concreta da escola e do ensino de História na sala de aula. A E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho está inserida no contexto acima explicitado. O ensino de História é sufocado pela forma como o professor usa o livro didático ou por sua ineficácia. Quando não é contemplado o ensino, assume plano de importância secundária; falta de formação continuada dos professores em História; existência predominante de autodidatas no ensino de História. Mas isso já não está disseminado socialmente? Se está, quais as especificidades daquela escola?

Segui o fio condutor de Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (2007), quando, ainda em sua dissertação de Mestrado, questionava: (1) quais as condições socioeconômicas e culturais em que se dá a experiência da educação rural?; (2) como ocorre a formação inicial e continuada dos professores de História?; (3) quais as fontes de que os professores se apropriam para construir seus saberes, a forma de ver o mundo e os valores?; (4) existe uma preparação adequada para o ensino de História e para a especificidade da educação do campo?; (5) quais os conteúdos mais adequados para aquela realidade? A essas questões, que

já me importunavam, somaram-se outras que encontrei no decorrer da pesquisa: (6) como se efetiva a participação dos professores quando a escolha do gestor é feita por indicação? (7) em que medida a ausência de historiadores com formação para o ensino das séries iniciais pode ou não comprometer o processo de ensino-aprendizagem? (8) como a ausência de recursos materiais (inclusive espaço físico, novas tecnologias) e de formação adequada pode contribuir ou não para a ineficiência do ensino-aprendizagem na especificidade mesma de História? Todos esses questionamentos formam uma teia que aponta para fragilidades, mas ao mesmo tempo, também percebemos o fôlego e a motivação dos professores e dos aprendentes. Muitas das minhas preocupações coincidem com as de Silva Júnior (2007). Mesmo em outra região do país, há alguém também preocupado. Mas, o que a região e a escola que me proponho pesquisar trazem de novo?

Nessa perspectiva, considerando esses aspectos até aqui abordados, esta tese tem os seguintes objetivos gerais: (1) investigar o cenário da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho e a responsabilidade da comunidade escolar de absorver a demanda de estudantes dos setores do Tabuleiro e do Caboclo, no município de Bananeiras; (2) entender a construção identitária e a comunitária e a ligação do profissional com a escola e o ensino de História; (3) analisar os saberes inerentes ao ensino de História na vida desses professores; (4) encontrar possibilidades de compreender a autoestima elevada dos profissionais diante das adversidades concretas; todos esses objetivos, voltados para entender o descompasso entre teoria produzida e prática efetivada.

Procurei, em todo momento, um equilíbrio entre método, metodologia e técnica. Por sinal, acredito que obtive como resultado um arranjo não apenas aceitável, mas que também pode ser usado em outras situações tanto do ensino de História quanto de outros componentes curriculares. O método dialógico traspassa toda a tese, inclusive a metodologia, que é a história oral e a técnica, além de rodas de conversa e questionários, foi a entrevista. Os dois primeiros conduziram o processo de entrevista, que protelei o máximo que pude para que as perguntas fossem as mais adequadas para meu intento. A maneira com que narrei o texto – bastante peculiar – não trai as dos professores colaboradores e está intencionalmente marcada pelo domínio da oralidade, do tom literário e das metáforas, que podem dialogar melhor com a subjetividade da ciência.

No que diz respeito à estrutura, esta tese foi dividida em capítulos, incluindo esta introdução. No primeiro capítulo, *Memorial: vida como conto e conto como vida*, apresento meu memorial, em que narro minha vida relacionada a outras vidas, laços com a História e

com o seu ensino, uma maneira de mostrar minha intimidade com a questão, de entender a subjetividade que envolve a pesquisa e me apresentar como professor de História. Nessa parte, também apresento um professor de História fictício e crio elos com a realidade estudada, um meio ideal de me aproximar mais ainda da tese.

No segundo capítulo, *Teoria do corpo ou corpo da teoria*, aprofundo as questões citadas na introdução, como o objeto de estudo; o que mudou e o que permanece no ensino de História; o método, que repousa sobre a concepção dialógica; a metodologia, amparada pela história oral; a técnica, como as rodas de diálogo, e os questionários, que desembocaram nas entrevistas, norteadoras das reflexões. Apresentei dados empíricos de contextualização geral, pincelando já especificidades dos dois setores e do Miguel Filgueira.

No terceiro capítulo, *Diálogo com os colaboradores: (des)encontros da voz*, apresento sinteticamente as entrevistas e as justifico. Faço algumas reflexões sinalizadoras de problemáticas importantes, que foram aprofundadas no capítulo posterior.

No quinto capítulo, *(Des)velando os diálogos: permanências e mudanças*, fiz emergirem questões que imobilizam a ação e a prática, desde tópicos mais gerais, que passam pela política do país, até a localidade onde está inserida a escola; também trato de temas específicos como identidade e comunidade e abordo questões como a participação dos implicados nas decisões escolares, o cotidiano escolar, que compreende as atitudes docentes, a avaliação, as relações da vida do professor com a História e o Ensino de História, a transposição didática, a formação continuada.

Nas considerações finais, *Diário das conclusões inconclusas*, em que há inúmeras nuances de cinza, aponte o que as contingências da permanência e da mudança, no movimento de se digladiarem, soçobraram para a tese e que, desvelado um tecido, outros insistem por se deixar cair. Vamos, então, às histórias das partes e, para além, o diálogo entre elas – o fio condutor!!

1 MEMORIAL: VIDA COMO CONTO E CONTO COMO VIDA

*Vida é memória.
Dei pra pensar que tudo que há de mais vivo em mim foi aquilo que já se foi.
As pessoas mais importantes foram as que ficaram.*
Martha Medeiros

Ah, memória, inimiga mortal do meu repouso.
Miguel de Cervantes

Há quem pense que seja possível esquecer, em algum lugar do escaninho da memória, os acontecimentos de uma vida. Enganam-se, pois *vida é memória*. A memória, em mim, como disse Cervantes, é mola propulsora da dinâmica, vai contra tudo o que poderia ser repouso, atormenta-me e, ao mesmo tempo, ergue-me na compreensão de mim mesmo, impossibilitando-me de vagar sem destino em minha exígua existência.

A vida integral humana não está separada do componente profissional. No meu caso, como professor do ensino superior, termino absorvendo o tripé da Universidade: o vínculo com a licenciatura, a pesquisa e a extensão. Didaticamente, podemos até compartimentar para compreender bem mais, no entanto, não há uma esquizofrenia imanente, que quebra o sujeito em partes devidamente fragmentadas e esfacela o sujeito em uma série de pedaços desconexos. Homens e mulheres que se alimentam, dormem, vão ao supermercado comprar os bens de consumo, cuidam dos afazeres domésticos, divertem-se ou não, são os profissionais que estão exercendo o seu trabalho, no caso específico desta tese, a ação de entender bem mais o ensino de História na escola do campo. A descrição de um memorial, no que tange aos aspectos da minha vida cotidiana, inclusive acadêmica, contribui, entre outras coisas, para se entender a escolha do objeto de estudo, as questões acerca desse objeto, os aspectos intrínsecos ao desenvolvimento da tese da minha identidade. Lílian Oliveira Rodrigues (2006, p.231-2) esclarece esta última questão:

Lidar com lembranças – matéria de que é composta a memória – é entrar em contato com o movimento que põe em cena o passado, atravessado pelas múltiplas vivências do presente, montando sentidos e significados, para compor um tecido narrativo, resultado de um viver, que garante ao indivíduo uma identidade.

Entre tantos estímulos que chegam ao mundo, os indivíduos escolhem, consciente ou inconscientemente, aqueles que irão guardar na memória e aqueles que serão esquecidos. Selecionar o que deve ser lembrado e esquecer o que deve ficar em zona de sombras e silêncio constituir-se num processo que é responsável por tecer uma trama de imagens que se interligam, dando-lhes uma forma. Examinando-se esse jogo entre lembrar e esquecer, pode-se

questionar o que o determina e perguntar o que estaria regendo as escolhas entre o que deve e o que não deve ser guardado na memória.

As especificidades de acontecimentos da vida privada têm, no mínimo, três objetivos principais que passam por minha identidade: (1) mostrar meu aprendizado, inclusive em História, fora dos muros escolares; (2) apresentar o meu cotidiano com microações históricas, que me faz deixar de ser passivo perante o conhecimento e a história, como fez a escola nalguns momentos; e (3) não separar, como tradicionalmente é feito, o pesquisador do seu objeto de pesquisa. Levando em consideração esses aspectos, acontecimentos corriqueiros, cotidianos, aparentemente banais, tomam especificidade na produção do texto em minhas digitais.

Nesta parte, exponho, ainda, um conto de um personagem fictício, um professor de História, como meio de chegar à realidade da instituição escolar que faz parte do meu objeto de pesquisa. Assim segue: primeiro, a narração da minha vida, história e ensino de História; um conto criado por mim de um professor por nome Astrogildo; e a narração da minha vida, no que diz respeito à educação popular e do/no campo. Para isso, parto, primeiramente, de algo aparentemente inexpressivo, que me levou a uma problemática geral.

1.1 Confissões de um historiador ou o historiador que escreve sobre o ensino de História

Sempre caminhei no domínio da incerteza, de contradições, o que pode até parecer forças inversas para se escrever uma tese. Mas é por aí que começo a longa trajetória do Ensino de História em minha vida, desde estudante, até profissional da área de ensino. A dúvida, o tempo todo, alimenta a busca de respostas, prováveis soluções ou assertivas momentâneas do cientista que existe em mim, visto que a Ciência não é dogmática. A contradição possibilita o movimento, a dinâmica da própria vida e, ao contrário, na Filosofia e no conhecimento da humanidade, rompeu com o trajeto da lógica aristotélica, como veremos bem mais adiante. Por hora, vamos ao meu percurso, sabendo que incertezas, contradições e dúvidas me impulsionaram para ir adiante.

Lembro-me, com clareza, dos primeiros anos de escola: dos meus familiares e vizinhos no processo de ensino-aprendizagem; amigos que iam comigo à Escola. Muitas vezes, revezavam-se aqueles que nos levavam do bairro onde morávamos até o outro, Petrópolis, onde ficava a Escola; os vizinhos da vila onde morava, na Praça Deodoro, em

Tirol, bairro de Natal (RN), estavam presentes no meu cotidiano; o Jardim de Infância Modelo, que ficava entre a Escola Estadual Augusto Severo e a Escola Anísio Teixeira, com seus arcos, piso vermelho, parque com balanços e gangorras em área ampla, infinidade de brinquedos, materiais como tinta, lápis de cor, de cera, hidrocor, massa de modelar, que, até hoje, fascinam-me, pois me faziam criar, destruir e recriar mundos. E a dor que me traspassa a alma, agora, é que, em minhas lembranças primeiras, no que diz respeito à formação educacional, que não começou na escola, e a que começou, não me recordo do ensino de História, pelo menos não com esse nome, senão de forma fragmentada e descontextualizada – quem descobriu o Brasil? Quem descobriu a América? Quem proclamou a Independência? Quem proclamou a República? E assim decorria a história. Lembro-me exatamente da maior preocupação com a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas. Ressalto que esse aprendizado não foi gerado na instituição escolar, mas em casa, com meus pais, principalmente minha mãe, e com as vizinhas Valdiléia e Valéria. Aprendi na mais verdadeira educação popular que se pode existir, pulando o muro da minha casa, enleando-me num pé de chuchu que ficava rente ao muro, que dividia minha casa da casa das minhas professoras, para aprender mais um pouco, não exatamente com as professoras de uma instituição escolar, mas com as amigas da vizinhança. A sociabilidade de uma vila permite relações em que público e privado se misturam, relações de parentesco se mixam com aquelas de vizinhança. A praça mal cuidada da vila era um lugar público e, ao mesmo tempo, uma extensão da nossa casa. Tenho na mente algumas coisas nos mínimos detalhes: soletrando e pronunciando a palavra “bandeirante”, algumas palavras que aprendia a pronunciar em francês e em inglês; meu irmão pedindo pra eu ler a marca do latão de querosene, na casa dos meus avós paternos; os livros que folheei do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL),¹ que eu achava fácil e, na época, não entendia como um adulto não sabia de conteúdos tão simples como aqueles.

Entre no ensino formal, no Jardim de Infância Modelo, pelo menos inicialmente, já sabendo o que ele me propiciaria. Um dos meus primeiros contatos, dentro da perspectiva tradicional de história que tive, foi quando veio para a Academia Norte-riograndense de

¹ Criado pela Lei N.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967: “Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.”;

“Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.” (BRASIL, 1967)

Letras uma exposição de objetos do Museu Imperial de Petrópolis, do Rio de Janeiro que, só depois de adulto, confirmei que não era sonho o que vira quando criança, em passeio, bem posterior, às serras cariocas. Como meu pai era da Polícia Militar, do estado do Rio Grande do Norte, tive acesso, várias vezes, a tal exposição. Lembro-me de uma das coroas imperiais, em ouro, numa redoma de vidro, e do meu desejo de poder tocar, algo de criança que não deixou minha alma de adulto. Muito antes dos dias de hoje, já via, na exposição, a propaganda dos símbolos nacionais, feita pelo governo militar de então. Havia uma música do governo que dizia: “Esse é um país que vai pra frente”², e eu e meus amigos catávamos, invertendo o teor da afirmação: “Esse é um país que vai pra trás” e dávamos passos para trás. Naquela época, não sabia que a história da minha família era importante; que, no meu bairro, fazia-se história; que ir a pé, de casa para o Jardim escolar e, aos domingos, ir para o interior, visitar os meus avós, era história. Mas, para os que me circunvizinhavam, história era aquela exposição que estava na Academia de Letras e que depois iria para bem distante de mim e, lá distante, permaneceria, até que eu me tornasse *gente* e fosse ver novamente de perto o que diziam ser história. Minha casa não fazia parte da história, mas os casarões de Petrópolis guardavam a história de pessoas ilustres. Desde o princípio, eu, minha família, meus vizinhos e a vila em que morava éramos todos as margens do que chamavam de história. Não conhecia as atrocidades cometidas pela ditadura, mas sabia que o presidente era uma personalidade histórica.

Valdiléia andava comigo pelas ruas da cidade e pedia que eu fosse lendo os letreiros das lojas, as placas de propagandas. Isso, depois do bê-a-bá na casa dela, que ficava ao lado da minha. Íamos de Tirol até o centro da cidade, caminhando, e eu, com minha responsabilidade de ler cada coisa que aparecesse escrita – uma placa com a indicação da rua, o nome de um posto de gasolina ou de uma padaria. Ela levou-me, algumas vezes, ao Atheneu, escola-modelo local, primeiro Liceu do Brasil, para me mostrar a arquitetura, os laboratórios e uma caveira que havia por lá e que me causava certo medo. Ia dizendo-me os nomes das ruas, das praças, das avenidas, de quem era aquela casa, o que era aquele prédio e ensinava-me como voltar para casa sozinho, sem precisar de companhia. E assim, faziam

² Música composta pelo paulista Heitor Carillo, que ficou famoso, no Brasil, por criar *jingles*. A música foi interpretada pelo grupo “Os Incríveis”, no ano de 1976, em plena Ditadura Militar. A letra Este é um País que vai pra frente./Ou, ou, ou, ou, ou./De uma gente amiga/E tão contente. /Ou, ou, ou, ou, ou. / Este é um País que vai pra frente. /De um povo unido. /De grande valor. /É o país que canta. /Trabalha e se agiganta. /É o Brasil do nosso amor. / É o país que canta. /Trabalha e se agiganta. /É o Brasil do nosso amor. / (Assobios.) / Este é um País que vai pra frente. / De um povo unido. / De grande valor. / É o país que canta. / Trabalha e se agiganta. / É o Brasil do nosso amor. / É o país que canta. / Trabalha e se agiganta. / É o Brasil do nosso amor. / (repete tudo) Disponível em: <<http://www.letras.com.br/#/os-incriveis/este-e-um-pais-que-vai-pra-frente>> Acesso: 10/10/2012

meus pais, meus irmãos mais velhos e os outros vizinhos da vila que passeavam comigo. Meus pais liam poemas, contavam histórias, lendas. Mesmo antes de aprender a ler, lembro-me dos poemas de Cecília Meireles, do livro “Ou isto ou aquilo”,³ de contos da cultura popular que, posteriormente, vi catalogados por Câmara Cascudo. Aquilo tudo era história, mas eu não sabia, não tinha consciência alguma disso. História eram os acontecimentos mais distantes de mim, no tempo e no espaço. O mais próximo que estava era naquelas casas onde eu não podia entrar – do governador, do juiz, do desembargador. As brincadeiras só aconteciam com os colegas da mesma classe social. E não era diferente quando meu pai me levava ao Quartel da Polícia Militar o sentido de hierarquia.

No segundo ano, do antigo primário, em 1977, estudei numa escola rural, em Mangabeira, município da cidade de Macaíba. É de lá que me lembro do contato com vultos históricos como Auta de Souza, João Chaves, Augusto Severo, Pe. João Maria, Frei Damião, Pe. Cícero, Augusto Severo e Santos Dumont. Lembro-me dos meus avós me falando de um grande presidente – Getúlio Vargas – e de acontecimentos cotidianos da Intentona Comunista, da Segunda Guerra Mundial e de marchinhas carnavalescas. As imagens dos vultos históricos eram de pessoas sérias e em preto e branco. E mais certeza tinha de que eu e meus pares não éramos domínio da História. Naquele ano, por circunstâncias que ainda hoje não sei, morei com meus avós paternos em um sítio.

Na terceira série, no ano de 1978, retornei para Natal, mudei-me para o bairro de Candelária e passei a estudar na Escola Estadual Prof. Luiz Antônio, com a Professora Zilda. Lembro-me dela como uma mulher terna e comprometida com o ensino. E, na posteridade, estudei na E. E. Governador Walfredo Gurgel. Deparei-me com outra realidade diametralmente oposta à escola rural de onde vinha. Ambas eram escolas-modelo e tinham recursos materiais que me faltaram na escola e no local de onde viera. Algumas das minhas atitudes eram percebidas pelos meus colegas de turma como inferiores às da cidade. Na quarta série, se cometêssemos qualquer falta ou erro na escrita ou em relação ao comportamento, a Professora Zêuda estava pronta para nos fazer “pagar” com cópias e cópias. Esse era um castigo que, segundo a professora, servia para melhorar a grafia. Dos professores e professoras infelizes que tive durante a minha vida, talvez essa tenha sido a mais. Comprazia-se em menosprezar e humilhar os alunos. Se novamente ouvi falar do Forte dos Reis Magos, ele permaneceria lá, pelo menos até o início da minha fase adulta, sem que eu o conhecesse. Conhecia-o por fora pelo fato de os meus pais me levarem, com meus irmãos, à praia do

³ Livro infantil, publicado em 1964, ano do Golpe Militar.

Forte. Se não me falha a memória, ele estava estampado numa foto do livro da 4ª Série, estampado e inatingível. Da quinta à oitava série, de 1980 a 1983, estudar História resumia-se a memorizar nomes, datas e fatos. Era comum se ouvir dizer: “História é muito fácil, basta decorar!”. Essa afirmação, para tristeza minha, parece que virou provérbio popular. Lembro que fui decorando as expedições que vieram para o Brasil pré-colonial, as leis “a conta-gotas” para a abolição da escravatura, a Princesa Isabel como “redentora”, a ordem dos Presidentes da República brasileiros.

Impacto grande aconteceu na sétima série – voltar à pré-história da humanidade, ir para um tempo ainda mais distante do que aquele da história do Brasil; decorar os nomes dos faraós do Egito, dos deuses e das deusas gregos, dos equivalentes romanos e dos reis da Pérsia. Mesmo distante de mim, a professora Nilza fazia aquilo tudo ficar fascinante. Até hoje, a escultura da Vitória de Samotrácia, que conheci naquela época, continua servindo de referência para mim. Um acontecimento é fatídico: no oitavo ano, as aulas de História aconteciam com o professor ditando suas fichas e a gente copiando, copiando e copiando. Na sétima série, precocemente, li *O que é História*, da Coleção *Primeiros Passos*, e na oitava, *Elogio à loucura*, de Erasmo de Roterdã, mas a questão da prova sobre este último eu zerei, ou melhor, o professor me avaliou assim, por entender que a resposta tinha que ser exatamente igual ao que o livro didático ou suas citações diárias diziam. Não considerou quando comentei o livro de Erasmo de Roterdã e pus uma citação dele que, até hoje, nunca saiu da minha lembrança – que os homens falam ou criticam as mulheres, mas não sabem viver sem elas. Como era uma época em que nós seríamos o futuro da nação, aluno não tinha voz mesmo. Pedi que o professor considerasse alguma coisa na questão e o professor disse que a resposta não estava semelhante ao livro. Eu havia insistido para que meu pai comprasse o livro, que eu lera com esforço para saber mais na hora da prova. Porém de nada adiantou, em termos numéricos, porque o livro didático e o que o professor ditava é que eram a *palavra bíblica*, portanto, não poderiam jamais ser contestadas. Pobre de mim, coisinha inútil, diante daquele professor, baixo, mas mais alto que eu, com um bigode descomunal e o terrível odor de cigarro. O acontecimento não me fez desistir de ler outros clássicos precocemente. Ler obras inteiras praticamente só me foi negado na graduação, quando os professores deceparam as obras, limitando a gente a ler um ou dois capítulos.

O Curso de Graduação em História, iniciado no primeiro semestre de 1988, talvez tenha sido o período da minha vida em que menos li poesias e romances, pois não faziam, na visão de muitos professores, parte da História. Em contrapartida, atualmente, a mesma

Academia que me graduou tem um Mestrado que valoriza obras literárias. Ainda me lembro de que, na sétima série, do antigo primeiro grau, a pedagoga, orientadora educacional, dizia que nós iríamos fazer história quando nos tornássemos adultos, que éramos o futuro do Brasil. Por enquanto, estávamos *congelados*, esperando pelo nosso tempo que não chegaria nunca, pelo menos se fosse levada em consideração a visão predominante e tradicional de História.

Durante o segundo grau, a disciplina História passou a ser melhor, no sentido de parecer mais crítica. No entanto, o resultado terminava por ser a mesma e velha antiga *equação histórica*: nomes, datas e fatos. Duas das professoras que tive conseguiram nos levar a fazer conexões, porém os acontecimentos históricos ainda permaneciam distantes de nós. No preparatório para o Vestibular, uma das professoras enchia o quadro, que era enorme, apagava, voltava a encher, depois perguntava se a gente tinha alguma dúvida. Raramente alguém tinha alguma dúvida. Raramente aquela professora falava ou nos incitava a falar sobre o conteúdo exposto; era um retrocesso, se comparada às professoras anteriores. E, daquela maneira, anedoticamente, concluí o antigo segundo grau. Nesse período, passei por instituições públicas estaduais e federal e pela rede privada de ensino. Tive dois professores e quatro professoras de História. Alguns, mais que outros, dividiam os conteúdos de História do Brasil pelo nome do presidente do período, ao qual se referia quando se perguntava qual a matéria que estávamos estudando em História. Nunca eram os movimentos sociais, sindicais, a Semana de Arte Moderna, quando muito, a Revolução de 30 ou o Golpe Militar de 64. A história política sobrepondo-se às outras. A mesma professora da 7ª Série repetiu o poema de Bertold Brecht que havia trabalhado na sétima série, ‘Poema de um trabalhador que sabe ler’, e citava os esquecidos da história, mas terminava voltando ao centro, ao modelo, ao tradicional, às permanências. Os esforços dessa professora poderiam fazer o ensino de História reflexivo, mas talvez a turma não permitisse e o próprio sistema escolar vigente. Os meus colegas partilhavam da crença de que áreas como História, Geografia e Biologia passavam pelo domínio mnemônico e ocupavam um lugar inferior entre as outras áreas do conhecimento.

No Curso de Licenciatura e Bacharelado em História, havia disciplinas que nos faziam refletir sobre a ciência da História. Criticava-se veementemente o positivismo, mas as avaliações pecavam da mesma forma, seguindo o mesmo modelo e esquema criticados. Aconteceu algo que chamo, desdenhando, de fato fatídico. A professora de História do Brasil I citou, orgulhosa de si, por ordem alfabética, os nomes de quem havia comandado as 13 caravelas da Expedição de Pedro Álvares Cabral, e que nós deveríamos saber. Nunca consegui aprender nem compreender o nosso *dever cívico* ou de historiador de ‘saber por

saber' o nome de 13 homens. Questionei-me se eu era historiador realmente ou se aquilo, história. Aquela professora me fez parecer sábio porque lembrava ainda de nomes como Frei Henrique Soares de Coimbra ou Sórora Joana Angélica de Jesus. Eu me lembrava da professora, Maria Lúcia, que recitava poemas como ninguém, citando, comovente, as palavras da abadessa Joana Angélica: “Para trás, bandidos, respeitem a casa de Deus. Recuai, só penetrai nessa Casa passando por sobre o meu cadáver.” Isso, depois de o meu pai querer colocar o nome da minha irmã em homenagem à heroína, mas, por sorteio, ser voto vencido, pois, de vários nomes enrolados no papel, não saiu o de *Angélica*; da quinta série, ainda com a professora Maria Lúcia; da professora na Universidade e do fato de somente no Doutorado, numa aula do meu orientador, ter aparecido o nome de Joana Angélica, que ninguém sabia de quem se tratava. Com o meu egoísmo, engoli o nome e toda a história que havia em mim, porque todos estavam vivos e bem, sem mais um nome para servir de peso. *Cada um sabe o peso da sua cruz*. Deixe-me carregar esses nomes sobre minhas costas e passemos a ressuscitar os que ficaram no anonimato, submersos pelos nomes dos *grandes homens*!

Antes mesmo da experiência como professor de História propriamente dita, questões da minha vivência com o mundo já me levavam a tentar resolver problemas e questionamentos sobre o ensino de História, visto que já havia passado por experiências em sala de aula desde o quarto ano do antigo ensino fundamental até o nível de especialização. Muitas questões interferiam em minha forma de conceber o ensino: como ensinar História? Por que ensinar? Quais conteúdos eram selecionados por sua importância? Nesse contexto, era preciso levar em consideração a dimensão cultural do processo de ensino-aprendizagem, porquanto ensinei em uma diversidade de lugares em que as problemáticas variavam: escola municipal de cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte; Escola estadual na capital; diversas escolas privadas religiosas e leigas; níveis diferentes de ensino. Ter consciência de que o profissional do Magistério precisa assumir posturas essencialmente políticas, numa perspectiva crítico-transformadora, sempre me fez romper com redes de poder institucional, que podassem minha autonomia em sala de aula. Um exemplo dessa última questão: como trabalhar o conteúdo a Igreja Católica Apostólica Romana na Idade Média, em escolas religiosas de padre ou freira? Como trabalhar liberalismo e neoliberalismo em instituições privadas? Sempre soube tratar desses assuntos sem que essas redes de poder institucionalizadas pudessem imobilizar-me, muitas vezes através da simples ironia.

Convém ressaltar que, apesar de estar em situação financeira razoável, a preocupação com o ensino de História me fez passar por duas experiências em minha carreira profissional:

ensinar no quarto ano do ensino fundamental, para ter experiência com crianças menores; e atuar como professor, em uma instituição de ensino considerada a melhor da capital, porque fazia um trabalho diferenciado na área do ensino de História.

No primeiro caso, concluí que era possível fazer um trabalho com história crítica com crianças, apesar do nível de abstração do conhecimento histórico; que era essencial levar em consideração a maturidade do aprendente; que elementos do cotidiano da vida da criança podiam incluí-la no domínio de agentes, diferente da época em que estudei e era visto como *o-sujeito-de-amanhã*; travei uma luta na e contra a escola, com e contra os pais dos alunos, despertando-os para uma proposta de história que rompesse com o meramente factual, transpusesse o limite disciplinar e estivesse centrada na vida do aluno. Alguns amigos de trabalho me viam como idealista, romântico e sonhador. No entanto, julgo ter conseguido os meus objetivos, inclusive de trazer alguma instabilidade para o grupo de professores nas reuniões pedagógicas. Um dos fatores primordiais que me ajudaram no processo foi a relação que desenvolvi com a direção da escola e a equipe pedagógica, que me permitiam inovar: retirar os alunos das quatro paredes e da própria escola; trabalhar com imagens; impulsioná-los a criarem desenhos que representassem acontecimentos históricos, e quando meus limites não permitiam compreender o que o desenho expressava, pedia para que o aluno explicasse para a turma e me sentia aliviado ao entrar no mundo daquelas crianças.

No segundo caso – o da escola em que ingressei por curiosidade profissional – realmente percebi nos alunos uma maturidade em relação ao aprendizado de História. Já eram capazes de fazer relações que me surpreendiam, se comparados com os alunos do oitavo ano aos quais havia ensinado em outras escolas; tinham uma autonomia como sujeitos, o que também chamava a atenção. Por trás da singularidade, via uma equipe pedagógica em ação, professores compromissados devido a uma extrema cobrança institucional, preocupação demasiada com o resultado e um conteudismo que me incomodava. Um dos aspectos que me fez sair aliviado desse meu “estágio docente” foi o fato de levar para a reunião a ideia de mudar a expressão processo avaliativo de prova 1, prova 2 e prova 3, para avaliação. Expliquei que a forma como se dava o processo avaliativo estava mais para o termo avaliação e que era dever superar o que de prova havia na dinâmica escolar. A equipe pedagógica, principalmente a coordenadora pedagógica, prontamente acatou a proposição. Minha experiência nessa instituição deixou uma farpa na vida profissional: ao mesmo tempo em que os alunos assumiam uma postura crítica, dinâmica e fluida, em relação ao conhecimento histórico, exasperava-me o que faltava de humanidade nas relações: disputa entre os pares,

tendência exasperada ao consumismo, prepotência e arrogância. Constatava, mais uma vez, que conhecimento por conhecimento, isolado de fatores éticos, não era responsável pela formação integral que se dizia de fundamental importância na instituição. Aquela instituição era formada por uma maioria de professores, alguns ex-alunos meus, do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que realmente se mostravam diferenciados na concepção crítica do ensino. Mas professores de História sozinhos não podem mudar o mundo. Saí da Instituição porque preferi manter meu *peircing* a continuar sendo remunerado com um valor tão baixo, considerando a grande carga de trabalho que desenvolvia.

O trabalho com o ensino e o estágio de ensino de História, em Cursos Superiores de Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado em História, nas redes privada e pública, concretizaram ainda mais aquelas questões antigas e fizeram surgir novos questionamentos e prováveis respostas: a questão de disciplina histórica como disciplinadora, modeladora do aluno; o uso da metodologia em função do ensino da história crítica; como adequar conteúdos, método e metodologia de ensino ao curto tempo para se trabalhar História? As propostas curriculares de ensino de História em contradição com a realidade escolar; como adequar o material didático às condições concretas da vida do aprendente? Como tornar didáticos os documentos históricos?; a inserção de documentos não escritos, como pintura, escultura, cinema, bem como os escritos da literatura no processo de ensino aprendizagem; como tornar o aprendizado o mais próximo possível da vida do aluno? Enfim, como trabalhar história na proposta diferencialista da educação do/no campo? São muitos os problemas a se refletir e resolver.

1.2 Um caso imaginário ou a ilustração de uma prática de Ensino de História

À medida que fui trabalhando com o ensino de História, desde a primeira experiência, no segundo semestre do ano de 1999, no componente curricular História no Ensino Fundamental, de acordo com a necessidade da turma, fui criando um personagem literário, em um conto, primeiramente, para mostrar que a vida do profissional não pode estar separada da profissão que ele exerce e vice-versa. Depois, o conto foi tomando outras especificidades e terminou por contemplar diversos aspectos, como estudo de caso, para que o estudante trabalhasse no cotidiano escolar. O conto se ampliou, quando do trabalho com Metodologia do Ensino de História, na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), e Ensino

de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tomei a liberdade de relatar a história do personagem, principalmente por três motivos: primeiro, porque pretendo, junto com meu memorial, ilustrar situações concretas, uma espécie de tipo ideal weberiano, que não corresponde à realidade, mas pode nos levar até ela; segundo, porque o emprego como ilustração mais adiante; e terceiro, porque intenciono trabalhá-lo, em sua especificidade, com os professores das escolas com que tive contato para desenvolver esta pesquisa. Essa justificativa colabora, entre outras, para que o conto não tome um apêndice na tese.

1.2.1 Um professor cujo nome é Astrogildo

Professor Astrogildo acordou no mesmo horário dos outros dias e começou o seu ritual diário. Eram cinco horas, como sempre, e a única diferença era que chovia muito. Calçou as velhas alpercatas, que havia ganhado da mãe há algum tempo. Direcionou-se ao banheiro, despejou sua urina da noite anterior no vaso, olhou-se no espelho, que herdara da bisavó e, semelhante às outras vezes, nem percebera mais uma ruga que apontava na face. Sabia apenas que envelhecera. Constatada a velhice, tomou seu banho de água fria, que o despertaria para um longo dia de trabalho. Chegando à cozinha, como num passe de mágica, seu café matinal estava posto. Como era de praxe, nas segundas-feiras, dona Rosalba havia preparado ovos mexidos, cuscuz e café preto. Nunca Astrogildo parava para pensar que, antes dele, a esposa sempre estava de pé para lhe servir. O cotidiano, geralmente, esconde coisas que não vemos, exceto se pararmos, ampliarmos nosso olhar e nele depositarmos a atenção de um cientista. De outra forma, os fatos diários se perderão numa das salas de nossa memória, até que uma situação inusitada, um cheiro, uma cor, ou outro pedacinho de cotidiano *resgatem* os dias passados e abram essas salas antigas. Pois bem, Astrogildo pegou o guarda-chuva, cheio de mofo, poeira e mais bolor. Depois de alguns espirros, lembrou que nunca mais havia beijado a esposa, mas não ousou fazê-lo. Pegou seu protetor contra chuvas, deu um suspiro, depois, um *até-logo-frio*, e sumiu no meio da chuva.

No caminho para o trabalho, ficou ruminando as últimas leituras que fizera. Eram conteúdos atestados por um doutor no assunto. E ele passaria toda essa informação, é claro, numa linguagem acessível, compreensível para os discentes. Eles iriam adquirir mais informações e conteúdos atestados por um especialista no assunto.

Enfim, chegou à Escola. Era o movimento comum do primeiro dia de aula. Passou rápido pela recepção e, mais rápido ainda, pela sala dos professores. Mal conversou com os

amigos de trabalho e correu para a sala de aula, pois seu objetivo estava ali, naquele lugar onde se relacionaria com os alunos. Chegando à turma, identificou-se, disse a matéria que lecionaria durante o ano e correu para a lousa. Traçou uma linha no quadro e dividiu-a em partes. Cada parte representava um período da História (sim, ele era professor de História). Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Ele queria, com esse esforço, colocar na cabeça dos alunos o conteúdo introdutório do Renascimento europeu. Primeiramente, localizou a Idade Moderna no tempo. Ela havia, segundo o professor, iniciado exatamente quando os turcos otomanos, povos asiáticos, invadiram a cidade de Constantinopla, capital do Império Romano Oriental. Seu término, ainda nas palavras do professor, ocorreu na França, com a famosa Revolução de 1789, quando houve a Queda da Bastilha. Nesse período, localizava-se o Renascimento, com todos os seus artistas e suas obras. Assim, nosso professor citou uma série de nomes de heróis, sempre reis ou eclesiásticos, nunca uma criança, um jovem, uma mulher, eram sempre homens e homens, feitos e feitos. E assim foi o primeiro bimestre.

Logo no primeiro dia, a maioria da turma fez propaganda do professor. Diziam assim: "ele sabe demais!", "tem muita inteligência", "não tem quem fale na sua aula" e outros comentários. João Paulo, considerado um dos mais inteligentes, amou o professor, é tanto que conseguiu memorizar todos os nomes, todas as obras, todas as datas. Era maravilhoso para ele apenas ter que decorar para tirar boas notas. José Maria, desde o primeiro momento, não conseguia entender como, no Império Romano do Oriente, de um dia para o outro, havia acabado a *Idade das Trevas* e iniciado aquele movimento humanista. Como é que podia Deus mandar num dia e o homem mandar no outro. Questionava-se como é que aquilo havia repercutido na França, já que o professor citara o nome logo depois. O que era a Bastilha? Por que uma época começa no Oriente e termina no Ocidente? Por que dizer que revolução foi um fato em que a burguesia passara a perna nos camponeses e nos demais trabalhadores? Tinha mais mil perguntas, mas aprendera a se calar diante do perigo e a ficar em silêncio como forma de respeito. Chegou da escola e começou a estabelecer relações entre as pinturas de Leonardo da Vinci e outros artistas do Renascimento; observava a figura do homem sempre presente nas representações, que os artistas eram exímios desenhistas. Comparou as pinturas dos renascentistas com as abstratas pintadas pelo pai. Não entendia como as duas podiam ser consideradas obras arte se eram tão diferentes. Mas o pai explicou bem direitinho sua dúvida. Porém pouco ou nada adiantou para que seu filho tirasse uma boa nota com o Professor Astrogildo. Inversamente a José Maria, João Paulo fechou a prova, nota dez, como sempre.

Relacionou os artistas que se encontravam na primeira coluna com as obras que estavam na segunda, e os nomes, com os fatos. Sabia expressar os fatos de forma linear, fragmentados, tudo preso a causas e consequências, começo, meio e fim – era o modelo aprendido através do mestre, sempre um fato após o outro, o primeiro determinando o posterior.

A história de José Maria foi outra, bem diferente daquela de João Paulo. Por pouco, José Maria não foi reprovado em História, apesar de estudar sempre. Acontece que sua cabeça estava cheia de relações, pontes, conexões, ligações. Mas as avaliações do Professor Astrogildo eram sempre a mesma coisa: “Marque a primeira coluna de acordo com a segunda”, “Assinale verdadeiro ou falso”, “Marque a questão correta”, “Sublinhe os nomes dos heróis”. Isso deixava o coração de José Maria partido, pois ele queria contar das suas viagens, dos seus passeios imaginários, enfim, do seu mundo. Mas se via preso, tão preso que, só em sonho, podia compreender os ideais humanistas tão pregados no Renascimento.

2.1.2 A história continua

Passados aproximadamente sete anos após o episódio narrado – a aprovação com distinção, para João Paulo, e a quase reprovação de José Maria – Professor Astrogildo entrou em um Curso de Pós-graduação em História da Cultura, numa universidade pública federal, pois era muito prendado em conhecimentos da matéria que ensinava. Apesar disso, por pouco não foi reprovado, pois seus domínios em relação aos rumos mais críticos da História permaneciam tênues, suas concepções pedagógicas pareciam estar presas ao modelo cartesiano⁴, contido na busca de resultados puros, no cientificismo marcante do Século XIX. Escondia-se, para preservar sua *integridade*, no longínquo Século XIX, como uma tartaruga o faz, protegendo-se do mundo externo, escondendo-se num casco duro. Mas de que tanto se protegia?

Voltando à universidade, depois de tanto tempo, os primeiros dias de aula do professor foram constrangedores. O contato com a professora de Metodologia do Ensino Superior, pautado na história crítica do ensino de História, numa acirrada contextualização e discussão da produção do conhecimento científico e na apresentação teórico-prática do ensino-aprendizagem e não mais apenas no ensino, fizeram estremecer um pouco as bases que fundavam a prática educacional de Astrogildo. Primeiramente, ele duvidava do que a professora apresentava, mas, posteriormente, começou a rever suas posições. Naquele dia,

⁴ René Descartes, cujo nome latino é Cartesius, que derivou o termo cartesiano.

voltou para casa indignado com as sugestões da professora, com as posições dos colegas de turma, enfim, com a aula. A dor que lhe apertava o peito era pelo simples fato de a professora haver apresentado uma série de teorias questionadoras; proposições, ao invés de verdades prontas, modelos ou produtos. Todavia, essa postura da professora era muito mais de mediar o processo de ensino-aprendizagem, contrapondo-se a determinações, e suscitar dúvidas nos alunos para que eles procurassem as prováveis respostas. Apesar de não ser historiadora, ela sabia que a verdade em História não estava no documento nem no historiador, mas na relação conflituosa entre esses dois polos. Ela conseguia fazer uma ponte entre a disciplina que ministrava e a História, principalmente porque a turma era predominantemente de historiadores. Mais importante ainda é que os alunos se tornavam mais críticos, questionadores e interessados. Ela conseguia animar, no sentido etimológico do termo. Dava alma nova aos historiadores que se especializavam, o verdadeiro sopro da vida.

Na época em que o Professor Astrogildo fizera o Curso de História, os professores se diziam questionadores, contrários ao positivismo, mas, na prática, ficavam com um pé em Ranke, e outro, em Comte. Na graduação, a professora de Introdução à História conseguiu passar pelas velhas e novas tendências da historiografia, mas eram sempre conceitos exteriores, nunca interiorizados por ela, muito menos, pelos universitários. O professor de Teoria da História, ah! Aaaaah! Esse agia sempre da mesma forma há quase três décadas! Aula monótona, como um pêndulo. Nunca saiu da produção do Século XIX. História era História, não podia dialogar, em hipótese alguma, com outras áreas do conhecimento. Sozinha, em uma ilha, a História era dona de si mesma. Outras disciplinas, qualquer que fossem, eram meramente *auxiliares*. Walter Benjamin era um fantasma. Michel Foucault era um louco ao fazer “A História da Loucura”. Peter Burke era coisa para os ingleses... E O “Queijo e os Vermes”? Ah, isso era literatura. E literatura? Não era domínio do historiador. E a vida dos homens? Domínio dos biólogos! E O “Grande Massacre dos Gatos”? Era coisa de defensores pirados da natureza (herdeiros de Woodstock) e dos direitos dos animais. Escola de Frankfurt? Era coisa pra filósofos, mas Hegel, que a antecedeu, na produção alemã, era o máximo, apenas por valorizar o indivíduo, por dar atenção aos grandes homens da fatigada história.

Bem, Astrogildo chegou a sua casa, após o primeiro dia de aula. Dona Rosalba estranhou o seu silêncio, não que ele falasse muito, mas era um silêncio diferente dos outros. O que ele pensava ela quis perguntar, mas preferiu continuar fazendo os bolinhos de arroz de que ele gostava. Perguntar poderia ser sinal de que ela estava desgostosa com a escolha dele

de cursar a pós-graduação e, exatamente por isso, perder a regência, por não estar em sala de aula.⁵ A convivência tem dessas coisas. D. Rosalba conseguia até distinguir os silêncios do esposo, os passos, quando chegava e abria a porta; o barulho da água caindo no corpo dele ao tomar banho e o tempo exato de, depois de vestido, a mesa estar posta. Quando puxou a cadeira para se sentar, abriu a boca como se fosse fazer uma pergunta, mas não a fez. E a esposa fingiu não perceber. Inacreditável como o silêncio tem voz! Pagaria pelo ato futuramente, com o silêncio como resposta, no dia em que tivesse a devida coragem de perguntar. Por quais motivos esse homem se calava tanto?

Continuou o curso. E não foi a professora de Metodologia do Ensino Superior que fez aparecerem brotoejas vermelhas pelo corpo e vir uma terrível crise de hemorroida. Mas aquele professor, que viera de outro estado para trabalhar o conceito de alegoria em Walter Benjamin, foi *o verdadeiro culpado*. Como alguém podia causar tanto impacto apenas com algumas imagens e palavras? Na primeira aula, levou uma série de imagens clássicas, barrocas e o *Angelus Novus*, de Paul Klee. O professor repetia tão naturalmente que parecia o próprio criador das palavras:

O anjo da História deve parecer assim. Ele tem o rosto voltado para o passado. Onde diante de *nós* aparece uma série de eventos, *ele* vê uma catástrofe única, que sem cessar acumula escombros, arremessando-os diante dos seus pés. Ele bem que gostaria de poder parar, de acordar os mortos e de reconstruir o destruído. Mas uma tempestade sopra do Paraíso, aninhando-se em suas asas, e ela é tão forte que ele não consegue mais cerrá-las, essa tempestade impele-o incessantemente para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até o céu. Aquilo que chamamos de progresso é essa tempestade.⁶

Nesse fatídico dia, na hora do almoço, enfim, abriu a boca e falou: “Rosalba, você é feliz vivendo comigo?” D. Rosalba quase que desmaia e ficou pálida ao olhar para qualquer canto da casa para não fitar nos olhos dele, por não saber o que responder. Silenciou. E ele não esperou resposta alguma, como se fosse um fantasma e, por isso mesmo, sua voz não era voz. Passou o dia revendo sua vida, sua prática profissional, seu casamento. No entanto, à noite, ao se deslocar para a Universidade a fim de ouvir a palestra de um professor convidado, vestiu a mesma calça com pregas, vincos feitos a ferro, goma e suor da esposa. Deveria ter uns dez anos de existência, a calça, e D. Rosalba já não tinha mais como enlarguescer a pobrezinha.

⁵ Na vida, fazemos escolhas. A escolha dele era fazer parte da pequena parcela que faz formação continuada, mesmo que, para isso, perdesse alguns reais a mais.

⁶ BENJAMIN, Walter. Teses sobre filosofia da História. In.: KHOTHE, Flávio R. (org.). **Walter Benjamin: sociologia**. São Paulo: Ática, 1985. p. 158-9.

Mesmo assim, ficava apertada, quase se abrindo, pois Astrogildo engordara com a vida sedentária, sem atividade física alguma. Colocou algumas gotas do perfume que usava desde que teve seu primeiro salário.⁷ Sentiu forte o desejo de beijar a esposa antes de sair, mas apenas tocou no ombro dela e disse que, tão logo terminasse a apresentação, estaria em casa. Por que hesitava tanto se ainda a desejava?

No caminho, pensou mais em seu passado, “escombros sobre escombros”, e ele bem queria poder “reconstruir o destruído”. Porém, faltava menos de dez anos para se aposentar. Sentia-se infeliz, pois, com o passar dos dias, não conseguira o que agora almejava. Por outro lado, pensava que, se houvesse um minuto para viver, esse minuto poderia ser diferente. Quantos alunos passaram por ele e foram apenas fantasmas. Ou seria o contrário? Não teria ele sido apenas um fantasma na história? A palestra o deixou atordoado. O PHD em História Social, em sua exposição, não usou um roteiro escrito. Eram apenas imagens: fotografias de rituais de enterro, caixões, com seus respectivos defuntos, lápides, cruz de beira de estrada. Tudo era morte. E, ao término, Professor Astrogildo já percebia que aquilo também era história, nem mais nem menos que um ritual egípcio ou oferenda aos deuses romanos. Voltou para casa celebrando a vida. Viu no jardim da vizinha algumas roseiras cheias de botão. Admitiu que a vizinha não era tão ranzinza como sempre a vira. D. Rosalba ainda não dormira, esperando o esposo, era seu ritual diário – esperar e esperar.

Ao término do curso, o Professor Astrogildo estava mais magro, e a antiga calça estava adequada. Se emagrecesse mais, teria que apertar! No final das aulas, ao fim da tarde, passou a voltar caminhando para casa. Refletia, emagrecia e ganhava saúde. Entendia agora o que dizia o poeta latino, Juvenal: *mens sana in corpore sano*.⁸ A apresentação da sua monografia, no final do curso, surpreendeu a banca e a própria turma. História. História, para ele, agora, era outra História.

Os professores da Especialização fizeram uma cota, e todos os alunos do curso receberam, depois da apresentação, uma caixa com dois chocolates da *kopenhagen*. Verdade é que a loja não lucrou muito. Dos dezoito alunos, apenas 12 conseguiram concluir o curso.⁹ Era uma caixa dourada com uma fita vermelha. Voltou caminhando para casa. No caminho, comeu um dos chocolates e guardou o outro para a esposa. As roseiras de D. Expedita – sim, esse era o nome da vizinha, antes ranzinza – estavam todas floridas, rosas de diversas cores.

⁷ A ideia base é de que comprar o mesmo frasco, a mesma marca, o mesmo cheiro dava-lhe segurança.

⁸ *Mente sã em corpo sã.*

⁹ Acontece sempre assim numa educação do tipo funil: inicia-se sempre um número bem maior do que aquele que termina.

Professor Astrogildo não apenas teve ímpeto, mas, com certa dificuldade, pulou o muro da vizinha e roubou uma rosa vermelha, a mais bela perante seus olhos. A pressa de cometer o roubo lhe trouxe dois transtornos: feriu o dedo e rasgou a antiga calça nos ferros da parte superior do muro. Entretanto, transpor esse muro não foi o mais difícil, muito mais doloroso foi transpor muitos limites durante o ano que passara. Tomou a fita vermelha e amarrou a rosa rente à caixa de chocolate e, ao invés de abrir a porta, tocou a capinha. Ao abrir a porta, D. Rosalba teve uma grata surpresa. Estava com as mãos meladas de ovos e farinha de trigo pelo corpo. Estava preparando panquecas de frango, as preferidas de Astrogildo. Absorta, via. Não era mentira. Nem sonho. Seu esposo estava realmente diferente e para melhor. Naquele dia, o jantar seria diferente. Além da mesa posta, sobre ela estava a edição de luxo de “Os Miseráveis”, de Victor Hugo. Com suas parcas economias, conseguira comprar num sebo e parecia nova.

Segredarei algo, meu caro leitor. Quando Astrogildo viu a esposa despenteada, de avental, sentiu ímpetos de fazer amor ali, logo na sala. No entanto, você sabe que as mudanças não ocorrem assim de forma tão repentina. Sobressalto foi o de D. Rosalba ao ser beijada antes do jantar. E mais, dois anos depois desse dia, antes de dar a notícia de que havia sido aprovado na seleção do Mestrado, ao chegar em casa, materializou o desejo *louco*, claro que com alguma diferença. Nesse dia, ele entrou pé ante pé, sorrateiramente. D. Rosalba tomou um susto quando o viu, pois não o percebera entrar. E ali mesmo, a cozinha se transformou em um leito nupcial. O ditado popular diz que, “de longe, todo mundo é igual, e de perto, ninguém é normal”. D. Rosalba não achou *normal*, mas não precisa perguntar se gostou ou não da grata surpresa. Basta dizer que se sentiu mais mulher e não apenas um objeto de enfeite como tantos outros que tinha em casa. A vida deles tinha mudado: ambos estavam mais magros, já saíam para assistir a um filme e conversavam mais. D. Rosalba tomou gosto pelo jardim e até conseguiu convencer Astrogildo a pintar a frente da casa. Meu caro leitor, a história também é feita dessas coisas, tão simples, no entanto passam despercebidas quando o propósito esbarra no trajeto dos grandes homens.

A escola não entendeu, de imediato, a mudança dos métodos de Astrogildo. Os alunos, às vezes, perdiam-se, mas terminavam por se encontrar e se sentir mais seguros. Alguns pais o insultaram. Mas ele se manteve firme em suas novas posturas. Ministrava aulas no intervalo e fazia brincadeiras em sala de aula. Chegou a subir o morro para saber o motivo de Joaquim ter desistido das aulas. Convenceu-o a voltar. Na reunião anual da escola, conseguiu que a direção permitisse uma aula de culinária, que foi dada pela esposa. Antes, ele trouxe uma

história da alimentação, em parceria com a professora de Ciências. Ao invés daquelas reuniões pedagógicas sem graça nem motivação, que nem Jesus Cristo suportava, a maioria dos professores gostou. A mãe de Joaquim fez uma exposição de como conseguia sobreviver com o salário mínimo do esposo e, na aula de culinária, ensinou como preparar bolinhos de fubá.

Bem, está iniciando mais um ano letivo, e, ao invés da linha do tempo, ele trouxe um novelo de lã de D. Rosalba. E começou a aula falando sobre a sociedade, que é muito mais que um conjunto de pessoas ou um grupo. No meio da aula, todos estavam envolvidos com o fio de lã. Uns riam. Outros apertavam os laços, outros os puxavam para afrouxar, e assim foram compreendendo que as ações de um homem não param nele, mas se alastram... Que o passado só tem sentido porque permanece em nós. Que, se não preservarmos os artefatos deixados pelas gerações anteriores, perderemos os nossos vínculos e vagaremos sem memória, elemento essencial da sobrevivência humana no Planeta. Os alunos, os pais, a equipe pedagógica passaram a ver que a história é a vida dos homens e que só tem sentido se for realmente sentida, respirada, tocada.

2.1.3 Chegou o momento de ser gestor

Aos poucos, Professor Astrogildo passou a vivenciar mais a vida da escola à medida que vivenciava a própria vida. Conseguia passar mais tempo na sala dos professores, dialogando sobre estratégias que poderiam usar em sala de aula, para diminuir o barulho, aumentar a concentração dos alunos, facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Desenvolvia um bom relacionamento com a recepcionista, logo na entrada da escola. Como era o último a sair de sala, sempre encontrava o pessoal da limpeza. Na realidade, ele havia remoçado muito, desde o período da Especialização, com as tarefas em que havia se envolvido. E ainda não era tão velho, como se apresentava no início da história. Passou a ter um bom relacionamento com o corpo pedagógico da escola, e a fama de autoritário, que tinha no início, caiu por terra. Ele agora goza de autoridade, de respeito mútuo da comunidade escolar. Os alunos até se abrem com ele, pedem conselhos sobre como agir na vida e passaram a ver a História de outra forma. Nos jogos escolares, faz questão de seguir a equipe de futebol ou qualquer outra modalidade. É bem verdade que, nem sempre, ganham, mas volta com as equipes sabendo que deram o melhor de si. Até a professora de matemática, que rezava a mesma cartilha astrogildeana, converteu-se ao novo Astrogildo.

A escola passou por mudanças perceptíveis num curto período de cinco anos. Os professores que, anteriormente, costumavam faltar as reuniões pedagógicas, davam conta de não mais fazê-lo. E, mais que isso, participavam ativamente da construção dos Planos de Ensino, encadeados pelas séries, ligando áreas aparentemente diversas, procurando responder às necessidades da comunidade que fazia parte da escola. Tomaram consciência de que o Projeto Político-pedagógico, o bicho-papão, apelidado de PPP, não era tão feio assim quando se levava em consideração os reais objetivos da escola, e todos davam sua contribuição.

Bem, chegou-se a um consenso entre os membros da comunidade escolar de que o gestor não podia ser objeto do desejo do governador do Estado do período. Deveria haver eleições para o próximo mandato. Assim, pais, alunos, funcionários e todos os membros que fazem a Escola, sem exceção, deveriam votar, até mesmo para que o gestor ou gestora fosse fruto do desejo da maioria. Numa aula de História, falando da saída do Presidente Collor de Melo, uma aluna questionou se o gestor da escola poderia ser também destituído do cargo. Professor Astrogildo respondeu? Claro que não. Ele jogou de volta a pergunta para a turma. Naquele dia, todos saíram da aula compreendendo o valor do voto e que podiam destituir qualquer representante quando ele deixasse de atender às necessidades da comunidade em benefício próprio, quando cometesse alguma falha grave, como desvio de verba, autoritarismo e nepotismo.

Astrogildo não se candidatou de imediato, mas acatou a indicação numa reunião de professores. Era quase unânime o desejo da comunidade escolar. Acontece que o antigo gestor indicou outro nome. As relações de poder são cheias de armadilhas. Algumas pessoas temiam que a eleição não resultasse do interesse da maioria. O grêmio estudantil, que estava fragilizado, fortificou-se. Foi feito o Conselho de Pais que inexistia. Alguns professores foram pressionados por uma ala conservadora da escola; outros foram cooptados. No entanto, verdade seja dita, a maioria sabia que poderia dar sua participação sem medo de retaliação. O rival de Astrogildo tinha o apoio do antigo dirigente, mas não, da comunidade. Astrogildo tinha plano claro, objetivo, e o norte de toda a sua proposta era romper os muros que separavam a escola da comunidade. Ele se tornara uma verdadeira liderança. Os cargos administrativos carecem de pessoas que saibam lidar com os conflitos comuns do cotidiano, que já tenham o poder de unir outras. A pessoa que tem um cargo e acha que, por isso, tem poder será um gestor medíocre. Astrogildo aprendeu algo muito importante, que era ouvir os seus colegas de trabalho; conseguia manter um clima de animosidade entre os atores da escola; fazia-se ouvir; dialogava com a comunidade, com o pai, a mãe, o irmão, a irmã ou tio

do corpo discente. Cada situação adversa era motivo de seguir adiante. Assim foi tendo apoio e respeito dos seus companheiros diários de trabalho.

Era um final de tarde de abril. O vento batia um pouco forte nas mangueiras que se alastravam pela rua. Astrogildo sentia esse mesmo vento tocar o seu rosto. Estava feliz de saber que seria o próximo gestor e que tinha um solo árido para trilhar. Ao contar para Dona Rosalba, recebeu de volta uma notícia mais impactante, seria pai de gêmeos. É verdade que cresceu ouvindo seus pais dizerem que homem que é homem, não chora. Mas, abraçando o corpo da mulher que amava, chorou como criança, soluçando. As últimas luzes da tarde já deixavam de existir. Dona Rosalba dizia: “Acalme-se, menino tolo”. Ainda abraçado, beijando a esposa, ele retrucava: “Esse menino tolo ama você!” Os dois adultos, no escuro, choravam, mas não se apartaram um do outro por um longo tempo.

1.3 Continuação do memorial ou mais alguns passos para a tese

Levando em consideração a concepção weberiana de que “o ato científico, enquanto conduta racional, orienta-se pelo valor da verdade universalmente válida” (ARON, 1993, p. 474), e que o processo de escolha do objeto de pesquisa, de acordo ainda com Max Weber, ocorre de forma subjetiva, pois “a elaboração científica começa por uma escolha que só tem justificção subjetiva” (mesmo), parto para tentativas objetivas para aferir da subjetividade que envolve minha relação com a “coisa”, objeto das rumações desse caminhante fatigado dos reveses oriundos dos atos desumanos do cotidiano, estrangeiro de si mesmo na própria pátria onde nasceu, quando vê fenecerem, por causa de políticas injustas, os ideais tão sonhados de igualdade e de justiça social. Reportar-me-ei aos tempos primeiros da minha história, quando houve contato com o conhecimento dito popular, passando pelo trajeto que me levou a me preocupar com a educação popular, até a chegada ao porto da educação do campo e a especificidade de uma escola do campo. Neste último, não para circunscrever e limitar o olhar, mas para contemplar uma perspectiva de educação do campo, que só tem sentido quando ultrapassa os muros da escola e toma corpo na vida das pessoas que vivem no campo e de lá retiram/modelam a sua condição existencial, a sua forma cosmobiossocio-individual de ser. A educação escolar do campo, que não leva em consideração a comunidade onde está inserida, não se consubstancia em educação do campo, quiçá possa ser rural em sua essência, como a tradição tem comprovado.

Tive a oportunidade de morar na capital, mas de fazer visitas constantes ao interior do RN, para conhecer parte da Zona da Mata, do Agreste e do Sertão do Estado. O contato com a

avó paterna, Nair Teixeira Xavier, propiciou-me enveredar por um mundo diferente do ambiente da cidade provinciana de Natal. Festas de padroeiros das cidades interioranas, procissões, novenas faziam desses ambientes um mundo maravilhoso, que se erguia e se desconstruía no barulho estridente das buzinas dos carros e do alvoroço da capital. Minha bisavó paterna, Augusta, era quem nos curava dos maus-olhados; os avôs paternos, tios-avós, sempre tinham histórias dos antepassados, aventuras de suas histórias de vida, e em suas narrativas, brindavam-nos com uns contos, narrativas que, mais tarde, ao ler Câmara Cascudo, Gumercindo Saraiva, William Shakespeare, entre outros, descobri que eram clássicos da literatura mundial, reinventados pelo domínio popular. Mudava-se o nome de um ou de outro personagem, um trecho pequeno da narrativa, acontecimentos da passagem oral do conhecimento, mas, na íntegra, eram clássicos ou narrativas populares. Meus pais também tinham histórias que, posteriormente, encontrei compiladas por Cascudo. Já no ensino fundamental, antigo primeiro grau, foi surpresa encontrar uma ou outra história de deuses e semideuses gregos que aprendi com um ou outro amigo dos meus familiares, no sertão do estado onde nasci. A mitologia do deus do sono, Morfeu, filho de Hipnos, relatado na sétima série, ou, ainda, a Megera Domada, de William Shakspeare, na oitava série, eram conhecimentos que obtive através da oralidade, fora dos muros escolares. Ainda cedo, percebi que a educação integral extrapola os muros da escola. Pensar a educação como estritamente formal, academicista, é impor limites ao ato de educar, ao processo de ensino-aprendizagem.

Grande parte dessas pessoas, com as quais cruzei o caminho da minha vida e aprendi deveras, eram agricultoras, muitos eram analfabetos na formalidade acadêmica, mas doutores em saber sobre as chuvas, sobre se o inverno seria ou não bom para a plantação de milho, sobre qual pepino, melancia, manga ou laranja seria mais suculentos. Considero o contato com contadores de histórias um fator decisivo por minha filiação estética com o rude e o tosco do artesanato, com as construções das moradias rurais, enfim, com vida do povo do campo. É tanto que os primeiros jogos eletrônicos me fascinaram, mas apenas no início, posteriormente, preferia os contadores de histórias e pedir que o meu pai recitasse a história de “Guilhermina, a moça dos dois cuscuz de mandioca.”¹⁰ Até hoje, homem formado, peço para o meu pai contar uma velha história, e ele, muitas vezes, questiona antes de começar: “Mas, outra vez?” Vivencio, na prática, a transmissão oral de geração para geração.

No Curso de Graduação, Licenciatura e Bacharelado em História, pouco ou nada se falou sobre esse domínio, exceto numa disciplina complementar sobre folclore no Brasil,

¹⁰ Poema “As flô de Puxinanã” de Zé da Luz.

ministrada por Deífilo Gurgel, que foi entusiasta do folclore, principalmente do RN. O desinteresse da turma, que passou por trancamento ou desistência, fez com que apenas dois alunos concluíssem a disciplina – um deles era eu, e o outro o fez por necessidade, pois precisava dos créditos para se formar como historiador. Nesse momento, tive ainda mais contato com escritos de Deífilo Gurgel, Câmara Cascudo, Iaperi Araújo, Gumercindo Saraiva, Armando Solto Maior, Ariano Suassuna, Carlos Rodrigues Brandão,¹¹ entre outros que, mesmo diferenciados na forma de conceber o saber popular, amavam-no ou amam a sua maneira.

Porém, em Introdução à História e disciplinas referentes à pesquisa, não lembro sobre o trato com essas questões, com a oralidade, inclusive o início da minha prática se circunscrevia em documentos escritos que tratavam do indígena no RN, pesquisa mobilizada pela Universidade de São Paulo (USP) e que ganhou conotação nacional, mas que apenas aumentou meus problemas de rinite alérgica devido, principalmente, à forma de acondicionamento de nossa documentação. O Curso de História teria me levado para distante do domínio da cultura popular se não fossem as disciplinas que lecionei que faziam parte da grade curricular (no sentido mais estrito) do Curso Superior de Turismo, da antiga Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (FACEX): Arte Popular do Brasil e Arte Popular do Rio Grande do Norte. Saliento que essas disciplinas nunca foram valorizadas pela instituição, nem por coordenadores de curso, uma delas até foi excluída do currículo do Curso, mesmo com minhas posições contrárias. Isso, mais uma vez, comprova o domínio de um campo geralmente considerado marginal entre as outras áreas do conhecimento. Nesse período, estava cursando a Especialização em História da Cultura, e alguns professores, movidos pela Nova História Cultural, inseriam no domínio do conhecimento histórico as “margens sociais”, as brigas de galo, as cerimônias fúnebres do povo, o moleiro de “O queijo e os vermes”, entre outras, que voltavam a atentar para o popular inerente ao tema que trabalhava desde a graduação, que era o Barroco. Já na graduação, com a leitura de dois livros de Eduardo Etzel, sabia que não poderia ver o Barroco, inclusive na especificidade brasileira, sem levar em consideração a vertente popular que o ergueu e lhe deu condição de existir. Outra característica importante do Barroco do Nordeste é sua existência campesina. As esculturas barrocas, em grande quantidade, são produzidas por mestiços e carregam traços da fé popular. Porém, esse fato foi mais significativo na monografia de graduação do que na da

¹¹ Esses escritores, apesar de tratarem do domínio da cultura popular, não compartilham de pensamentos comuns entre si.

Especialização, apesar de, nesse curso, partilhar teorias que davam importância ao saber popular em contraste com o manancial de textos da graduação, elitista e díspar com o mundo que me fascinava. Como estudei imagens sacras na monografia de graduação, grande parte da produção – senão a maioria – estava marcada pelo domínio do popular.

Foi no Mestrado em Ciências Sociais, não nas teorias ditas clássicas, mas em disciplinas voltadas para elementos culturais que, através da história oral, da história de vida, a valorização do domínio e os conhecimentos populares ficaram impressos com mais consistência, através de E.P. Thompson, Paul Thompson, Ecléa Bosi, Alfredo Bosi, Carlos Rodrigues Brandão e obras como *Usos e abusos de história oral*. Tudo isso que estudava, de certa forma, era paralelo ao que usaria em minha dissertação, mas, mesmo com essa conotação, deu aporte para elucidar dois elementos primordiais no Barroco nordestino: o elemento popular e o campesino que estavam presentes nas manifestações artísticas dos templos católicos, principalmente do Nordeste. Esses dois elementos são centrais em minha tese.¹² A compreensão de que o Nordeste era mais barroco do que a produção mineira também se justifica pelo campesino predominante em nossas produções. Nesse período, exatamente posterior à defesa da dissertação, comecei a entrevistar idosos em Mangabeira, distrito de Macaíba-RN, para compreender os vínculos dessas pessoas com a terra. Elas se originavam de outros lugares, mas tiveram suas vidas definidas naquela localidade. As pessoas com quem tive contato, geralmente, queriam que entrevistasse figuras políticas da localidade ou que, de alguma forma, fizessem parte do “centro”, mas meu interesse era aquele que Paul Thompson dizia – o de dar voz a quem não tinha. Lembro-me de casos de pessoas entrevistadas que foram tão silenciadas, no tempo de suas vidas, que não conseguiam falar, mesmo toscamente, a nossa língua e tinham uma dificuldade extrema de se comunicar, situação que lhes trazia angústia, pois não conseguiam exprimir tudo o que desejavam. Esse trabalho, intitulado “Por trás do tempo perdido: a teia de sociabilidade da comunidade de Mangabeira – RN, através da memória”, foi apresentado e publicado no IV Encontro de História Oral do Nordeste – Espaço, Memória e Narrativa, ocorrido na Universidade Federal de Campina Grande – PB, em 2003. O que me impressionou, nesse encontro, foi a quantidade de trabalhos e de pessoas preocupados com o saber popular: historiadores, antropólogos, pedagogos, licenciados em Letras, sociólogos e outros. Esse acontecimento mostrava concretamente que a

¹² Na dissertação de Mestrado percebi que podemos estabelecer muitos elos entre elementos formadores da diversidade cultural brasileira com o termo *barroco*. Na especificidade do barroco litorâneo, a característica campestre se destaca das demais, se comparado aquele produzido no interior, na região Sudeste. Sou adepto da crença de que a alma da cultura do Brasil é barroca; que muitos dos aspectos da cultura campesina podem ser entendidos através do trato com o barroco brasileiro.

transdisciplinaridade era algo salutar na compreensão das narrativas populares, das histórias de vida, do domínio popular. Nesse encontro, conheci, enfim, Elizabete Teixeira, através de uma palestra que proferiu. Tive contato direto com Marcos Ayala e Inês Ayala, que se mostravam verdadeiros defensores da cultura popular e, além disso, eram envoltos de rigor acadêmico, respeito pelo domínio popular, extremamente éticos e propagadores de postura crítica no trato com o popular. Posteriormente, fui aprofundando minhas pesquisas sobre história oral, memória e absorvendo os caminhos do rigor para trabalhar com a subjetividade que envolve o contato do pesquisador e as pessoas que davam a entrevista, procurando formas de mensurar o infinito da subjetividade humana ou, pelo menos, compreendê-la bem mais.

No primeiro semestre, do ano de 2006, através de leituras que havia feito sobre sexo e sexualidade, comecei outra série de entrevistas que gerou uma produção intitulada de “Sexo e sexualidade na idade dos sentimentos: um estudo no Centro de Atividade e Lazer da Melhor Idade – CALMI – Cidade da Esperança”, no Bairro de Cidade da Esperança, em Natal. A experiência com entrevista estava mais amadurecida. Percebia, com clareza, que conseguia ouvir muito mais dos entrevistados e já os convencia, através do vínculo criado, a usarem o gravador em minhas entrevistas, coisa que era bastante complicado na pesquisa anterior, em Mangabeira. Mais uma vez, o contato com pessoas silenciadas pelo tempo fazia-me entrar em um universo deveras esquecido, além da velhice, o popular, que emergia nas narrativas. Tabus, crendices e medos eram expressos no diálogo que se travava nas entrevistas.

No segundo semestre de 2006, ministrei a disciplina Diversidade Cultural, no Curso de Especialização de Ensino, Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, na cidade de Bananeiras – PB. A experiência foi demasiado salutar: primeiramente, por causa do contato com a cidade, desde a chegada, e, posteriormente, com os alunos. Ouvir suas discussões e relacioná-las com temas culturais foi entusiasmante. Produzir algo que estivesse relacionado ao ambiente rural e às reais necessidades das pessoas do campo parecia-me instigante, todavia, ainda não havia feito muitas leituras sobre essa especificidade, e quando procurava, esbarrava na dificuldade de encontrar referências que respondessem as minhas perguntas. Quase todas as vezes em que encontrava material bibliográfico, sentia o travo antropologista de ver o outro de forma distorcida, de cima para baixo, reduzido ao senso comum que adentrava de forma equivocada o saber sistematizado. Ou ainda, encontrava um travo economicista, politicamente arcaizado, reduzido ao mundo do trabalho, e não, da vida das populações do campo. Por tudo isso, durante algum tempo, entrei nos domínios da Antropologia, pois queria fundamentações culturais para compreender os homens e as

mulheres que viviam em ambientes inóspitos como percebia nalgumas localidades do Sertão ou outras localidades interioranas alijadas dos interesses políticos mais gerais. Na especificidade do Sertão, como entender que, mesmo na dificuldade de sobrevivência, em questões elementares, como falta de comida e de água, preferia-se estar lá a se aventurar a mudar para outro lugar. Enquanto os homens e as mulheres das cidades privilegiam o carro (movimento), eles preferiam a terra (estático), a casa sobre uma pedra ou coisas do gênero. Tudo isso me fazia perceber uma sabedoria que eles dominavam e que me era alheia. Tantas vezes somos levados pelo etnocentrismo limitador do olhar que vemos o outro no conforto da situação em que nos encontramos. Tomei consciência de que minha vida poderia ser melhor se eu pudesse desvendar alguns véus daquela realidade para me aproximar de conhecimentos que permitem a vida, e que a correria diária não me possibilitava dar conta, como não possibilita à maioria das pessoas que são consumidas pelo trabalho, pelo vício do vai-e-vem cotidiano que venda o olhar no processo alienante dos dias contemporâneos. Muitas vezes, fui de minha casa, caminhando, até o trabalho, pois o congestionamento do trânsito fazia chegar mais rápido ao trabalho do que se fosse de carro. Verdade que idealizava a vida no campo, sem a fumaça, o barulho das buzinas e a dinâmica louca da vida urbana, mas trazia a convicção de que o campo também passara por suas dinâmicas e que não poderia jamais ser aquele da época de criança. As leituras me faziam desintegrar o idílio, “a idade de ouro” ou qualquer obstáculo que viesse obstruir a visão do pesquisador em que havia me tornado.

Como professor do Campus Avançado Walter de Sá Leitão, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), ministrei, em três turmas, a disciplina de Metodologia do Ensino de História (2008). Em todas elas, trabalhei a oralidade em História, história oral e a importância da entrevista para o historiador. E o contato com diversas cidades interioranas, questionamentos sobre a manutenção histórica dos latifúndios e a importância dos movimentos sociais para a conquista das necessidades básicas dos envolvidos fizeram-me aportar no tema da Educação do Campo.

A vida dos alunos de Assu e de João Câmara exigia aulas, tratos e relações diferenciadas do ensino praticado na capital. Lembrava-me de o quanto era diferente da realidade de quando havia ensinado na UFRN. Até os alunos originados de culturas ligadas à realidade do campo e, raramente, citadinas, o espectro que norteia o ensino-aprendizagem privilegiava a cidade como foco, como o mais adequado e, infelizmente, dito como correto. Ministras aulas que contemplem a realidade dos aprendentes, que forjem o contato com a realidade dos alunos, são atitudes reprovadas por uma maioria de professores e pelos alunos.

Os temas e as discussões sobre educação popular, ocorridos no PPGE da UFPB, contribuíram para que eu fundamentasse e tratasse o tema, assim como as aulas que ministrei de Educação e Movimentos Sociais e Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Campus III (UFPB).

De tudo o que foi exposto, vejo vários aspectos que me ligam às questões da tese: aspectos gerais do meu cotidiano, como a vivência familiar, e da instituição escolar, ligados ao ensino de História, ao domínio do popular e à educação do campo. O memorial tecido contribuiu para dar um desenho da subjetividade em relação à tese. Terminou, também, por me fazer refletir sobre minha própria prática. Considero esse intento uma atitude inversa à teoria sociológica de um cientificista, como aquela proposta por Émile Durkheim (2001, p.52) e seus pares, que concebem a sociedade como exterior aos indivíduos e que a postura do cientista social, no ato da pesquisa, deve ser neutra e imparcial, para resguardar a objetividade do resultado do seu estudo. Ele chega a afirmar que

devemos considerar os fenômenos sociais em si mesmos, desligados dos sujeitos conscientes que deles têm representações; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, porque é desse modo que se nos apresentam. Se essa exterioridade não é senão aparente, a ilusão dissipar-se-á à medida que a ciência for avançando, e ver-se-á, por assim dizer, o exterior entrar no interior. Mas, a solução não pode ser preconcebida e, mesmo que fenômenos sociais não tenham todas as características intrínsecas da coisa, devemos primeiramente tratá-los, como se as tivessem. Essa regra aplica-se, pois a toda realidade social, e não há que admitir quaisquer exceções. Mesmo os fenômenos que mais pareçam consistir em arranjos artificiais devem ser considerados desse ponto de vista. *O caráter convencional de uma prática ou de uma instituição nunca deve ser presumido.* Se, aliás, nos for permitido invocar a nossa experiência pessoal, julgamos poder assegurar que, procedendo desse modo, teremos muitas vezes a satisfação de ver os fatos aparentemente mais arbitrários apresentarem, depois de uma observação mais atenta, características de constância e de regularidade, sintomas da sua objetividade.

O afã da Ciência de dar conta de tudo, de oferecer a única verdade fez com que o conhecimento científico substituísse a explicação religiosa. Se antes, a religião tinha o dever de explicar os fenômenos e salvar a humanidade, a Ciência se arvorou desses deveres e mais parece estar em função de uma pequena parcela – a que detém os meios de produção. O critério de validação científica é preciso e ao cientista cabe o rigor em todo o processo. Mas a Ciência não é uma estrada de via única. Humberto Maturana (2001, p.30) descreve sobre os ditos homens de ciência:

Os cientistas são pessoas que têm o prazer em explicar. *É a única coisa que lhes interessa na vida*, enquanto cientistas. ‘Aconteceu tal coisa. Que interessante, vamos explicar!’ Os tecnólogos são diferentes, os artistas também são diferentes: têm outra paixão, movem-se em outra paixão nas suas atividades. Mas o que define o cientista em sua ação como cientista, é o modo de explicar, o critério de aceitação de explicações que usa.

Diferindo dos artistas, não teriam algo deles os cientistas? Dessa forma, advirto, desde o início, que não vou ser o cientista convencional que, em detrimento da racionalização¹³, esquiva-se das paixões ou da razão sensível, que escamoteia a subjetividade em detrimento do que chama de *objetividade*. Maturana (2001, p.164) apresenta a teoria científica através de desejos do cientista:

O fio conceitual e operacional interno, que tece uma teoria científica, como um sistema de explicações, é constituído por uma configuração particular de desejos do cientista que pode ser enumerada como se segue: (i) o desejo do cientista de satisfazer sua tarefa explicativa sem perder de vista os fenômenos ou experiências a serem explicadas; (ii) o desejo do cientista de não se ligar a nenhum valor, princípio ou resultado esperado e, portanto, seu cuidado permanente em evitar a subordinação de qualquer aspecto de sua explicação à conservação de qualquer princípio ou valor, ou à obtenção de qualquer resultado pretendido; (iii) o desejo do cientista de não confundir, domínios operacionais, tanto no processo de explicar tanto no processo de conectar suas explicações e, portanto, seu cuidado constante em evitar fazer isso; e (iv) a disposição do cientista em deixar que mudem todas as noções ou conceitos que precisam ser mudados para que esses quatro pontos sejam satisfeitos.

Acrescentaria, ainda, transversalizando os desejos do cientista, expostos por Maturana, a inserção da ética na Ciência, posto que, quando se pensou ciência por ciência e aproximou-se o conhecimento humano em relação à demência, esqueceu-se da imperatividade da Ciência ética. Edgar Morin (2008, p.117-8) atenta para essa questão e refere:

Responsabilidade é noção humanista ética que só tem sentido para o sujeito consciente.

Ora, a ciência na concepção ‘clássica’ que ainda reina em nossos dias, separa por princípio fato e valor, ou seja, elimina do seu meio toda a competência ética e baseia seu postulado de objetividade na eliminação do sujeito do

¹³ MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007, p. 119. “Por outro lado, a racionalidade transforma-se em seu contrário quando degenera em racionalização. A abstração, a perda do contexto, o fechamento de uma teoria em doutrina blindada, a transformação da ideia em bandeira, tudo isso conduz à racionalização ideológica delirante. O desconhecimento dos limites da lógica e da própria razão leva a formas frias de loucura: a loucura do excesso de coerência. A racionalização é a forma de delírio oposta ao delírio da incoerência, mas a mais difícil a identificar. Assim, *homo demasiado sapiens* torna-se, *ipso facto*, *homo demens*.”

conhecimento científico. Não fornece nenhum meio de conhecimento para saber o que é um 'sujeito.

Responsabilidade é, portanto, não sentido e não ciência. O pesquisador é irresponsável por princípio e profissão.

Ao mesmo tempo, a questão da responsabilidade escapa aos critérios científicos mínimos que pretendem guiar a distinção do verdadeiro e do falso. Está entregue às opiniões e convicções, e, se cada um pretende e julga ter conduta 'responsável', não existe fora da ciência, nem dentro dela um critério verdadeiro da 'verdadeira' responsabilidade.

Começar pelo meu memorial e expor também a vida de um personagem fictício, ambos professores de História, consiste numa atitude de transgressão aos cânones academicistas, que abre espaço para se erguer um novo ideal acadêmico, não apenas humanizado, mas também que possa dar conta de objetos de estudo, não como coisa inanimada, morta e acabada. Ao invés de coisa inanimada, tive colaboradores cheios de alma e de vida; ao invés de algo acabado, repousei sobre a dinâmica do processo.

No próximo capítulo, em que dou continuidade e embasamento a essas proposições finais, apresento as questões teóricas cruciais – método, metodologia, técnica – para a forma de pensar/agir o praxizar,¹⁴ que sustentam a tese.

¹⁴ Neologismo que uso para dizer de uma prática que não esteja dissociada da teoria.

2 TEORIA DO CORPO OU CORPO DA TEORIA

Neste capítulo, o mais difícil de ser gestado, apresento a teoria que sustenta a rede complexa em que acolherá o ensino de História na UNITAB. Mais difícil, não por não ter clareza em mente, mas para traduzir a razão sensível nos dígitos das teclas do notebook. Chamo a atenção, desde o início, para o fato de que, objeto, método, metodologia e técnica, necessariamente, perpassam pela dialogicidade. Assim, pretendeu-se ir do todo para a parte e da parte para o todo, atentando para a recursividade entre pontos cruciais, como o ensino de História, a escola, a educação do campo e popular, o município e os setores do Tabuleiro e Caboclo, que formam uma teia complexa na qual se insere o objeto de estudo.

2.1 Objeto de pesquisa: o ensino de História na E.M.E. F. Miguel Filgueira Filho

A tese se fez em mim, através do movimento da minha consciência sobre o fenômeno do ensino de História no campo. Trata-se de uma proposição que parte do meu eu e que me mobilizou para um vir a ser. Antecedeu em muito o estado atual em que se firmou, como mostrei nas linhas do memorial. No entanto, alguns acontecimentos mais próximos ao Doutorado e outras preocupações me levaram ao atual objeto. Iniciou com minhas dúvidas acerca do ensino de História desenvolvido na cidade de Assu,¹⁵ município do estado do RN, e a necessidade de promover mais conhecimento sobre a história da educação do campo como fenômeno relevante na área de Educação Popular (EP). Mas, por contingências ligadas, principalmente, à mudança de local de trabalho, que antes era a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e, atualmente, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizada no Campus III, no município de Bananeiras (PB), pela responsabilidade social que trago em mim, não menos por questões orçamentárias, desejo de minha parte e diálogos com o meu orientador, detive-me, especificamente, nas escolas do campo – a teia – de uma parcela do município de Bananeiras, para compreender uma em específico – uma ramificação da teia – a E. M. E. F Miguel Filgueira Filho. O ensino de História precedeu em muito como foco. Ele se tornou, em minha vida, uma pedra tosca por se lapidar, mesmo sendo barroca¹⁶.

¹⁵ Açú é um município que fica a 210 km de Natal, com uma área de 1.269,24 km², e cerca de 51.262 habitantes, de acordo com o último censo.

¹⁶ Pérola de superfície irregular.

Bem antes de chegar à atualidade, o meu foco estava nos assentamentos do MST, da cidade de Assu, Palheiros I, Palheiros III, Trapiá e Novo Pingos. Depois, inviabilizado o primeiro intento, passo ao universo vasto das escolas municipais de Bananeiras, que precisava ser delimitado, segundo orientações de Severino Bezerra da Silva, que tinha razão, pois o romântico e sonhador que habita em mim perdeu a noção dos limites que a Academia, em sua maioria, prega: prender o pássaro na gaiola ou lhe cortar as asas. Sorte foi a minha de ser orientado por Severino, que sempre soube me ouvir e, em momento algum, disse que não seria possível, mas através do diálogo, conseguimos chegar a consenso ou não. Tenho certeza de que impliquei muito com meus devaneios dialógicos, que pareciam se chocar com as concepções dialéticas dele. Mesmo discordando, ele balançava a cabeça, num gesto de *sim*. Silva me orientou com clareza sobre a delimitação do meu objeto, sem que, para isso, ficasse aprisionado e insatisfeito. Ele sempre demonstrou preocupação sobre como poderia dar conta de universo tão vasto e com o meu interesse de trabalhar com a concepção dialógica de mundo, proposta por Edgar Morin, e que feria os brios da produção de Karl Marx. Mesmo Morin (2013, p. 97) falando em *ultrapassá-lo conservando-o*.

Entre questões de método e metodologia, noutros mais corriqueiros da construção de uma tese, aos poucos, fui delimitando com clareza o objeto de estudo e fui em busca das escolas municipais de Bananeiras, localizadas fora do eixo urbano. Não eram poucas e até eram muitos os setores que absorviam parcelas das escolas. Há diferenças não apenas entre as escolas, mas das diversas partes que compõem o município. Em Bananeiras, existem muitas Bananeiras, umas que se abraçam, outras que se digladiam, bem mais que bananeiras nas laterais das estradas. Seria realmente impossível desvendar todas em uma tese. Aqui vejo a tese não como um fim em si mesmo, mas como um processo dinâmico, que não se acabará com a defesa. Os resultados, nas considerações finais, não se pretendem fechar, ao inverso, abrir possibilidades.

O primeiro contato com a região geográfica é fascinante. Bananeiras é um lugar que muda em todo momento: sua paisagem é multiforme, com vegetações diversificadas; entre os ipês, destacam-se os amarelos, e entre as palmeiras, a macaíba; a temperatura é amena; as curvas serpenteiam as estradas, nas encostas dos morros; as construções históricas convivem com as novas que despontam; há uma antiga mercearia em frente ao supermercado, a igreja matriz, no alto, símbolo do poder da tradição milenar da Igreja Católica; uma casa construída rente à rocha e outra sobre ela. Poderia criar muitos nomes imaginários para conter as várias bananeiras que vejo, mas nenhum daria conta ou diria tudo. Há momentos em que a névoa

densa toma conta da paisagem; em outros, o tempo está completamente límpido, de forma que, na hora em que parece que não estamos vendo, na realidade, ela se revela; noutro momento, quando a gente pensa que vê, ela se esconde em seus véus. Mesmo nos períodos mais quentes, as noites sempre são frias ou, no mínimo, agradáveis. São sensações que tenho e vou colecionando com o intuito de ver cair um véu ou colocar mais outro. Aos poucos, quando domado pela intensa subjetividade, vou procurar um termômetro para acompanhar a temperatura, e quando menos espero, entro no domínio da Ciência, vendo a variação constante dos graus centígrados, as porcentagens do IBGE e dos levantamentos percentuais que fiz na pesquisa.

O envolvimento com o lugar não tem como deixar de ser imediato. Mas, na tese, preciso de dados mais precisos da região. Percorri livros e Internet na busca deles: números, porcentagem, mapas, enfim, detalhes que vão dando corpo ao lugar e caracterizando a região. Exigências acadêmicas que, nem sempre, conseguem aportar na tão sonhada objetividade. Depois vêm as escolas que fazem parte do contexto e a escola em que me detive.

Durante o período compreendido entre agosto de 2010 até por volta de janeiro de 2011, estive envolvido, ainda, no levantamento de materiais bibliográficos pertinentes ao objeto da pesquisa; em estudos e discussões sobre a temática educação do campo e educação escolar do campo, marcado por reuniões semanais; estudos das propostas curriculares direcionadas às escolas rurais no estado da Paraíba, especificamente, do município de Bananeiras; no levantamento das escolas do campo de Bananeiras, por escola e regiões; estive em contato com a Secretaria de Educação para obter dados acerca das escolas, efetivar um projeto de extensão universitária e, posteriormente à defesa da tese, poder executar oficinas na área do Ensino de História, principalmente no ensino fundamental. Fiz contatos com algumas escolas e dialoguei, inicialmente, com alguns professores. Foi gravada uma reunião coletiva entre pesquisadores e corpo docente de uma das escolas.

As atividades de pesquisa desenvolvidas, durante aquele momento inicial da pesquisa, continuavam constatando uma problemática anterior, que se dera exatamente nos primeiros contatos com os professores da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho e com a gestora da E. M. E. F. José Henrique Pereira, a de que os professores das séries iniciais do ensino fundamental se preocupam, primordialmente, com o domínio das quatro operações, em Matemática, e da leitura e da escrita, em Língua Portuguesa; que as outras disciplinas, entre elas, o Ensino de História, estão em segundo plano; que, mesmo trabalhando as competências e as habilidades que fazem parte do ensino de História, ocorre uma falta de compreensão sistematizada por

parte do professor, que chega mesmo a admitir tal fato; que a formação continuada poderia servir de elemento norteador para viabilizar o ensino de História na localidade.

Devido à necessidade do último ponto – a questão da formação continuada – entrei em contato com a Secretaria de Educação do município de Bananeiras para oferecer, junto com alguns professores do Campus III, da UFPB, um projeto de extensão intitulado A Escola do Campo e as práticas pedagógicas: partilhando saberes e experiências na realidade de Bananeiras – PB. O projeto começou sendo coordenado pela Professora Geralda Macedo e, depois, por Aiene Rebouças, possibilitou-me vários contatos com as escolas, os professores e os gestores, o diálogo permanente e a possibilidade de ouvir a polifonia de vozes dos profissionais, as angústias, os sabores agradáveis da vida. Para executá-lo, ficou acordado que a Secretaria de Educação se responsabilizaria por uma parcela do material e pelo espaço físico. As escolas já estavam previamente divididas por setores, o que leva em consideração a proximidade geográfica das escolas, que constava na produção da própria secretaria. Isso, segundo representantes da própria instituição, facilitaria o contato com a Secretaria Municipal de Educação, também pela geografia peculiar do lugar. Com o tempo, eu entenderia bem mais tal partilha por setores. Posso considerar esse projeto como uma das vias de acesso à elaboração da tese. Enfim, de acordo com as necessidades dos envolvidos, apresento os setores (Quadros 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8)¹⁷ pré-determinados pela Secretaria de Educação, abaixo:

QUADRO 1: Setor Cidade

ESCOLAS	LOCALIDADE	DIRETOR
Profª Emília de Oliveira Neves	Cidade	Valdelúcia Amaral
Joaquim Florentino de Medeiros	Conj. Major Augusto Bezerra	Livramento
Antônio Coutinho de Medeiros	Conj. Rádio	Maria de Lourdes Santos
Creche Tia Glauce	Conj. Major Augusto Bezerra	Fátima
Creche Donzinha Bezerra	Cidade	-
Fernando Batista Coutinho	Cocos	Josefa Romão
Antônio Patrício Viana	Chã do Carro	Maria José Silva
José Rocha Sobrinho	Jatobá de Baixo	Diana Pinheiro
Santa Cecília	Chã da Guabiraba	Marlene Silva

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados fornecidos pela Sec. de Educação Municipal de Bananeiras.

¹⁷ Com as últimas eleições municipais, certamente deve ter havido algumas modificações na lista dos gestores; preferi não expor os nomes daqueles dos setores e das escolas que tive contato; o nome da gestora da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho que permaneceu é fictício.

QUADRO 2: Setor Roma

ESCOLAS	LOCALIDADE	DIRETOR
João Paulo II	Roma	Josinalva Maia
Solange Raimundo	Roma	Jeilsa Romão
Arlindo Ramalho	Roma de Baixo	Sebastião
Otávio Mariano Cardoso	Salto do Bode	Denize Bezerra
Antônio Coutinho de Medeiros	Angelim	Maria das Dores
Severino Pereira de Melo	Laranjeiras	Josivânia Bandeira
Nicolau Lucena de Moura	Lagoa do Matias	Luzimar Maribondo
Aprígio Patrício Ramalho	Goiamunduba	Luzia André

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados fornecidos pela Sec. de Educação Municipal de Bananeiras.

QUADRO 3: Setor Vila Maia

ESCOLAS	LOCALIDADE	DIRETOR
Dr. Dionizio Maia	Vila Maia	Marinalva Gonçalves
Manoel Romão dos Santos	Mijônia	Simone de Souza
Pedro de Oliveira Maia	Manitu	Celi Silva

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados fornecidos pela Sec. de Educação Municipal de Bananeiras.

QUADRO 4: Setor Cajazeiras

ESCOLAS	LOCALIDADE	DIRETOR
Nossa Senhora Aparecida	Cajazeiras	Luzia Batista
Santa Luzia	Cajazeiras de Cima	Josefa Henrique
Joaquim Francisco de Carvalho	Alagamar	Maria Giselda
Manoel Ferreira dos Santos	Queimadas	Vera Lúcia
Santo Expedito	Maniçoba	Rosângela Cassemiro
Escola Isolada de Alinorte	Alinorte	Severina

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados fornecidos pela Sec. de Educação Municipal de Bananeiras.

QUADRO 5: Chã do Lindolfo

ESCOLAS	LOCALIDADE	DIRETOR
Lindolfo Grilo	Chã do Lindolfo	Juracy Galdino
Antônio José da Costa	Gruta da Luzia	Elizabete Cosmo
Francisco Lopes de Azevedo	Combeba	Fátima Azevedo
Ricardo Peixoto	Alagoinha	Maria das Graças Morais
Homero Araújo	Porteiras	Erlande Azevedo

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados fornecidos pela Sec. de Educação Municipal de Bananeiras.

QUADRO 6: Setor Gamelas

ESCOLAS	LOCALIDADE	DIRETOR
João Florentino da Rocha	Gamelas II	Damiana Aureliana
Escola Isolada de Serra Verde	Serra Verde	Maria Hosana
Escola Isso. do Carrinho	Sítio Carrinho	Maria Rodrigues

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados fornecidos pela Sec. de Educação Municipal de Bananeiras.

QUADRO 7: Setor Tabuleiro

ESCOLAS	LOCALIDADE	DIRETOR
José Henrique Pereira	Tabuleiro I	-
Miguel Filgueira Filho	Tabuleiro II	Rebeca Jacarandá
José Rocha Cirne	Domingos Vieira	-
São Judas Tadeu	Mata Fresca	-

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados fornecidos pela Sec. de Educação Municipal de Bananeiras.

QUADRO 8: Setor Caboclo

ESCOLAS	LOCALIDADE	DIRETOR
Jaracatiá	Jaracatiá	-
Olho D'água	Olho d'água	-
Major Augusto Bezerra	Caboclo	-
Raposa	Raposa	-
Umari	Umari	-

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados fornecidos pela Sec. de Educação Municipal de Bananeiras.

Dos oito setores e 43 (quarenta e três escolas), centrei-me nas escolas de dois deles: Tabuleiro e Caboclo. Assim, foram contabilizadas nove escolas, e tendo ainda como foco principal a E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, local principal que circunscreve minha pesquisa, que recebe alunos de diversas localidades, inclusive dos dois setores em estudo e, em menor número, do setor Chã do Lindolfo.

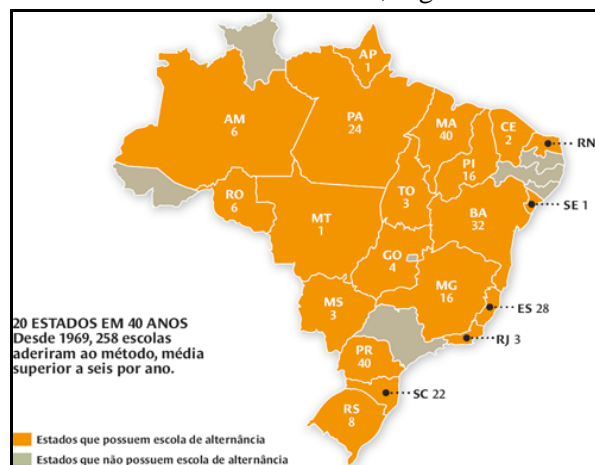
Ressalto que, apesar de dirigir o foco na especificidade de uma escola, não descartei a vida das pessoas que compõem a coletividade do *lócus* e os movimentos sociais do campo, propulsores de novos saberes e práticas, que serviram de mediadores para a pesquisa que fiz, pois vejo o ensino que considera a existência de homens e de mulheres do campo, da comunidade em que a escola está inserida, de maneira que os muros da escola se diluem, e o resultado de suas lutas sociais, que contribuíram com produções que consideram a especificidade sociocultural do campo, com a concepção de alternância¹⁸ (Mapa 01), a preocupação com a diversidade¹⁹, com a luta para valerem os direitos para escolas

¹⁸ Levar em consideração, no calendário escolar, as práticas sazonais dos homens e das mulheres do campo, como época de plantio e de colheita. Intercala um período em sala de aula e outro no campo. Pode variar, por exemplo, três semanas de internato e uma em casa. Dependerá da necessidade do público, de suas práticas culturais.

¹⁹ KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castangna (org.). Por uma educação básica do campo. 3.ed. Brasília: UnB, 1999. p.26. “Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais usual meio rural, com objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais, dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.” De acordo, ainda, com a

campesinas. Foi no bojo dos movimentos sociais que nasceu a proposta diferencialista de educação do campo, e o fato repercute nessa concepção de educação que tem sido constantemente repensada. No Brasil, principalmente a partir da década de 1990 do Século XX, desenvolveu-se um discurso em torno da especificidade da educação do campo que terminou por influenciar políticas educacionais que levaram em consideração as características culturais imanentes ao campo e a diversidade que lhe é peculiar. A cidade de Bananeiras vive de uma tradição rural, impactada por intensa especulação imobiliária nos últimos anos. Antigas áreas de plantio, ou mesmo florestais, transformam-se a cada dia nos *famosos* condomínios fechados, marca dos grandes centros urbanos, e convivem, paulatinamente, com um passado histórico que não se deixa soterrar.

MAPA 1: Número de escolas de alternância no Brasil, segundo a Revista Nova Escola.



Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>> Acesso em: 20/02/2013.

Condições diversas e contrastantes do município de Bananeiras, ao mesmo tempo em que o impelem, retraem-no. A educação não poderia se colocar à parte desse processo, ela se ressentida e, ao mesmo tempo em que procura responder às necessidades intrínsecas a ela, vê-se solapada por *modelos* disseminados pelos livros didáticos; por projetos vindos dos programas governamentais, alheios às reais necessidades da comunidade e pela insatisfação dos professores, que lutam por alternativas que possam contornar a situação. Se é perceptível um

RESOLUÇÃO CNE/CEB1, de 3 de abril de 2002, o Parecer 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 12 de março de 2002, sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, campo não se restringe ao passado arcaico que incluía apenas agricultura e pecuária, mas “tem significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, 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.”

descaso, principalmente nas séries iniciais, no que diz respeito ao ensino de História, por outro lado, vejo a preocupação profissional do professor em ter consciência dos seus limites no trato com o conhecimento histórico e o desejo de os superar ou de dizer, quase em forma de confissão, que não gosta ou nunca gostou de História. E a forma como conduziu o ensino de História sempre esteve atrelada aos modelos meramente mnemônicos de ter que decorar tantas questões para ser respondida em uma prova uma pequena parcela delas, selecionadas arbitrariamente pelos professores, sem levar em consideração a importância, mas para diferenciar uma prova da outra, para evitar a famosa *cola*.

O ensino de História, assentado na caracterização de humanidade, que defendo, nasce das reais necessidades da população do campo, considerando a cultura de homens e de mulheres que ali vivem. Vou de encontro ao pensamento cartesiano, que divide em estratos as diversas culturas e considera as do campo como inferiores às urbanas, como é comum perceber no discurso e na mentalidade dos implicados. Os valores do campo serão respeitados, em sua singularidade, porquanto não se deve vê-los como meros receptores, pois passaram a exigir seus direitos de cidadania e a mostrar que não vivem em um lugar de atraso, mas num território sociocultural dinâmico, e as ações desses agentes reverteram a ideia de massa manobrada, para a de sujeitos ativos. Além do mais, a maioria dos movimentos sociais gera saberes que podem fundamentar um novo projeto pedagógico do ensino de História.

Se as transformações na história da humanidade não ocorrem de uma hora para outra, se revoluções são processuais, não posso imaginar um público envolvido na educação de Bananeiras já munido de todas as estratégias que ora estão sendo difundidas, mas que foram impactantes na última década do Século XX. Porém é perceptível o germe no discurso dos profissionais, na área de Educação, de que muitas coisas que tangenciam o ensino-aprendizagem precisam passar por mudanças substanciais, como efetivação de equipe pedagógica e formação continuada.

É necessário frisar que deixei, no levantamento, as escolas consideradas do setor urbano (cidade), posto constatar uma demanda de situações que as caracterizam como escolas rurais, principalmente por receberem uma grande quantidade de alunos cuja origem é campesina. De acordo com o último senso do IBGE do ano de 2010, a população rural de Bananeiras supera a urbana, com 60,03% de residentes na área do campo, enquanto a área urbana tem 39,07%. Resultados como esse me fizeram acreditar que até a área urbanizada ainda dispõe de muitos traços culturais campesinos, como muitas cidades espalhadas pelo Brasil.

Se, ao percorrer as terras brasileiras, encontro cidades, verdadeiras metrópoles que ainda sofrem influência histórica do modelo de colonização e política, atreladas às circunstâncias do latifúndio, do coronelismo, do patriarcalismo e do clientelismo, bem como ritos campestres, seria quimera emancipar os municípios brasileiros de tais condições históricas e desvincular a educação de tais estruturas formadas historicamente e rigidamente. Dentro do urbano, em cada um de nós, há um campo por palmilhar, basta lembrar que o processo de urbanização brasileira é bem recente, não equivale em todas as localidades do território nacional, e que só no censo de 1970 foi que, pela primeira vez, a população urbana superou a rural, em escala de 55,9%, o que correspondia a uma parcela de 52 milhões de pessoas, fato que se leva em consideração uma concepção generalizadora, e não, as especificidades locais que variam até os dias atuais.

Durante o contato com as escolas e os professores, tive algumas dificuldades para sistematizar e expor os dados empíricos. Os resultados numéricos, ditos *objetivos*, muitas vezes, tomam conotação de ofuscar as intempéries do trajeto subjetivo da pesquisa. A dificuldade de encontrar um momento oportuno para contatar com os profissionais foi sendo, aos poucos, sanada por interesse da Secretaria Municipal de Educação, que, na figura da secretária de Educação e dos demais componentes, mostrou-se amistosa em relação aos projetos desenvolvidos – de extensão e PIVIC – e a minha tese. Inclusive se marcou, no mês de setembro/2011, a concretização do contato com as escolas via Secretaria de Educação. Fato relevante foi o caso dos professores terem a liberdade de participar ou não dos encontros, ou seja, não eram obrigados a fazê-lo, mas escolheram que estariam presentes nos diálogos. Assim, expuseram seus dramas cotidianos e, aos poucos, os vínculos foram se estabelecendo.

Continuei com dificuldade de acesso às escolas, pois, mesmo de posse dos quadros facilitadores expostos acima, houve contratemplos, que implicavam gastos materiais que oneravam o trabalho. As condições geográficas da região são diversas; os locais onde se encontram as escolas, muitas vezes, eram de difícil acesso. No meio do ano, as chuvas constantes deixavam as estradas praticamente inviáveis de tráfego. Somente no final de 2012 e início de 2013, começaram a asfaltar o trajeto que leva até a E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho. Por outro lado, a maioria dos profissionais envolvidos com a Educação foi amistosa com as visitas. Posso afirmar que o início do projeto, “A Escola do Campo e as práticas pedagógicas: partilhando saberes e experiências na realidade de Bananeiras – PB”, foi um veículo facilitador, pois passei a ter encontros quinzenais com os professores no Centro Cultural de Bananeiras e, diretamente, a ter acesso ao público-alvo, meus exímios

colaboradores. Todavia, paralelamente a esse projeto, estava-se desenvolvendo outro com um grupo de professores e objetivos diferenciados. Os professores das escolas tinham a liberdade de escolher um ou outro. E, nessas condições, praticamente não tive contato com duas professoras que já objetivava entrevistar. Isso, porém, não impediu que eu entrevistasse uma delas.

A ida às escolas e os contatos quinzenais terminavam contribuindo para que houvesse vínculos afetivos cada vez mais fortes com os professores. Esse laço criado com uma grande parte facilitou para que os colaboradores da pesquisa se sentissem à vontade ao expor suas ideias, suas críticas, enfim, falassem abertamente.

Posso afirmar que demorou bastante tempo para que eu delimitasse a área e a escola a que iria me deter na pesquisa. Em diálogos com o meu orientador, ele sempre expunha que Bananeiras era um município extenso para que eu pudesse dar termo, sozinho, de todos os setores e de todas as escolas e sugeria que eu me detivesse num espaço geográfico mais restrito e reduzisse o número de entrevistados para que a quantidade de dados não me deixasse perdido em meus horizontes. No entanto, foi necessário o contato direto com os professores da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho para que fosse motivado por seus profissionais a me deter naquele lugar em específico. O fato de a escola não ser considerada mais rural, observando o público que absorvia, impulsionou-me a entender a situação que lhe era peculiar. Também, à medida que ia levantando dados, minhas atenções se voltavam ainda mais para lá. E como a escola está inserida no setor do Tabuleiro e recebe, além de alunos desse setor, do setor Caboclo, centrei-me na escola de forma específica e nos dois setores de forma mais geral. Esses dois setores foram também objeto de pesquisa de outro projeto, do PIVIC, coordenado por mim, intitulado “O Ensino de História na Educação do Campo: a especificidade da cidade de Bananeiras – PB”, mais um meio para conseguir dados para a tese.

O objeto da tese consolidou-se no ensino de História na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, e os elementos facilitadores para minha aproximação com ele podem ser sintetizados: no espaço aberto pela própria escola; na abertura da Secretaria Municipal de Educação; nos projetos de extensão e PIVIC citados e, mais que todos esses, na existência de professores ávidos por serem melhores profissionais e abertos ao diálogo.

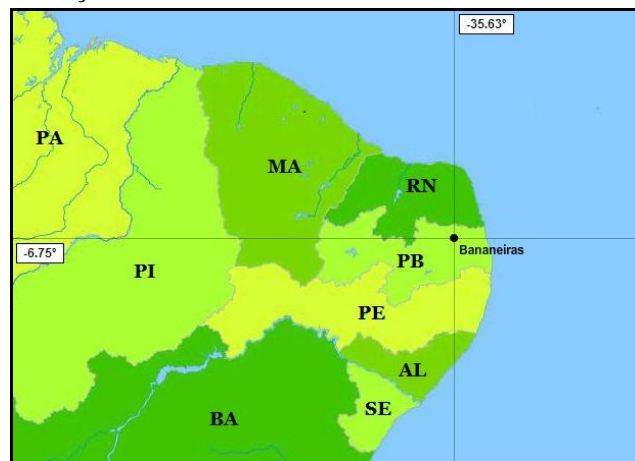
2.2 Caracterização geral de Bananeiras e da especificidade da região em que se deteve a pesquisa

[...] os habitantes sempre imaginam habitar numa [...] (cidade) que só cresce em função do nome... e não se dão conta da cidade que cresce sobre o solo. E mesmo para mim, que gostaria de conservar as duas cidades distintas na mente, não resta alternativa senão falar de uma delas, porque a lembrança da outra, na ausência de palavras para fixá-la, perdeu-se.
Italo Calvino

Os mapas usados nesta parte foram provenientes dos sites que os identificam, porém sua autoria nos permite modificá-los de acordo com o objetivo destinado, para resguardar sua autoria. As identificações e a diagramação foram feitas por mim, levando em consideração a necessidade de explicitar melhor o tema tratado. Meu objetivo foi que as figuras sejam observadas como textos visuais que complementam o escrito.

A localização de Bananeiras (Mapa 02) segue as seguintes coordenadas geográficas: 6° 45' 0" S, 35° 37' 58" W, conforme o mapa abaixo:

MAPA 2: Localização de Bananeiras de acordo com as coordenadas geográficas.

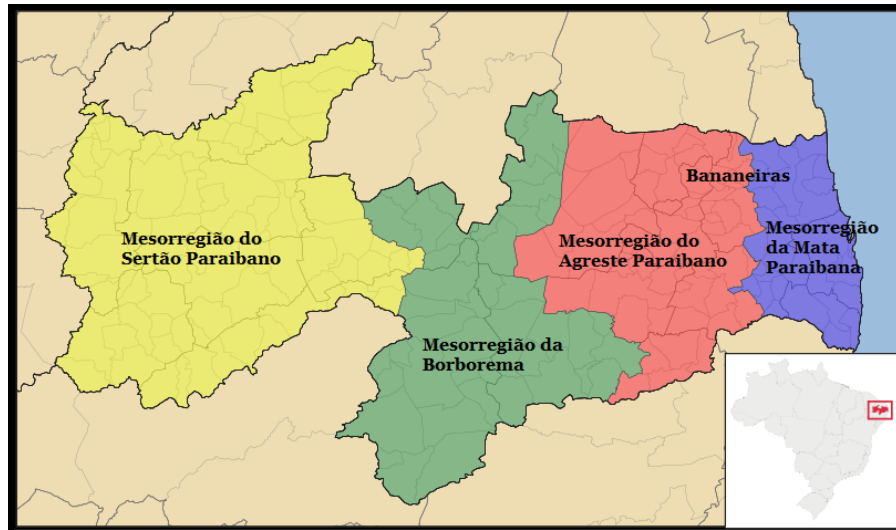


Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=250150>> Acesso em: 10/11/2012.

Bananeiras é um município pertencente ao estado da Paraíba, no Brasil, que está localizado a 141 Km da capital, João Pessoa. Faz parte da Mesorregião do agreste paraibano (Fig. 03) e da Microrregião do Brejo (Fig. 04), área geográfica considerada por suas características como parte do semiárido brasileiro.

MAPA 3: Mesorregião do agreste paraibano



Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dado Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paraiba_MesoMicroMunicip2.svg> Acesso em: 10/10/2012

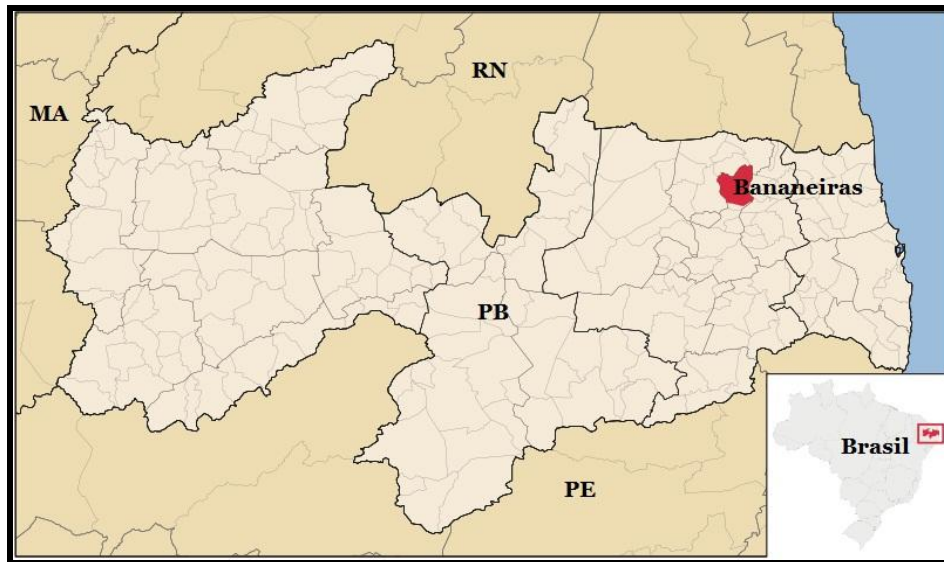
MAPA 4: Microrregião do Brejo paraibano, área em vermelho



Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dado Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro: Paraiba_Micro_BrejoParaibano.svg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paraiba_Micro_BrejoParaibano.svg)> Acesso em: 10/10/2012.

No mapa, abaixo, apresento a localização mais específica (Fig.05) do município de Bananeiras, no extremo norte da microrregião do Agreste paraibano:

MAPA 5: Localização de Bananeiras no mapa da Paraíba



Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dado Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paraiba_Municip_Bananeiras.svg> Acesso: 10/10/2012.

O fato de estar localizada no planalto da Borborema, numa altitude de 552m, unindo as características de agreste, brejo e semiárido, proporciona características geográficas bastante peculiares em relação a outras localidades do território brasileiro. Seu clima é considerado como tropical chuvoso, com verão seco. As cidades que lhe circunvizinham atualmente são: ao Norte, Dona Inês e Tacima; ao Sul, Borborema e Píripituba; ao Leste, Belém; e, a Oeste, Solânea.

O relevo da região é marcado por vales profundos e estreitos. Está inserido na bacia hidrográfica do rio Curimataú. Atualmente, o município conta com três distritos: Tabuleiro, Roma e Maia. No ano de 1948, tinha mais três municípios: Solânea, Borborema e Dona Inez, mas, a partir 1953, passou a assistir a emancipação deles. Quanto aos aspectos climáticos, segundo Manoel Luiz da Silva (1997, p.13),

a precipitação pluviométrica mínima está em torno de 27 mm., no mês de novembro, quando a temperatura eleva-se a 26°C, registrando-se a máxima em 220 mm, no mês de junho, onde a temperatura chega em torno de 22°C. O período compreendido entre os meses de março a agosto é favorável para atividade agrícola, quando a média pluviométrica mensal chega a 100 mm, e pode atingir até 77% da precipitação anual (1300 aproximadamente). A

umidade relativa do ar é bastante uniforme, com uma média em torno de 80 %.

Habitando em Bananeiras por mais de três anos, tenho constatado, no mês de junho, cotidianamente, temperaturas inferiores à citada acima, como muito comum, de 18°C e 19°C.²⁰ Mas o autor se refere à temperatura máxima daquele mês.

O início da fase agroindustrial ocorreu na década de 40, e seu apogeu, na década de 50 do século passado. Segundo fontes do IBGE, da produção agrícola dos censos de 1940 e 1978, destacavam-se as seguintes produções: cana de açúcar, algodão herbáceo, algodão arbóreo, agave, arroz, laranja, fumo, feijão, manga, mandioca brava, mandioca, milho, banana e batata doce. Em ambos os censos, destaca-se a maior produção de cana de açúcar (MONTENEGRO, 1996, p.21).

De acordo com os últimos dados estatísticos do IBGE, de 2010 (Tabela 01), sobre Bananeiras, temos o quadro abaixo:

TABELA 1: Dados do IBGE sobre o município de Bananeiras (PB).

TEMAS	DADOS
População 2010	21.850
Área da unidade territorial (km ²)	257,930
Densidade demográfica (hab/Km ²)	84,72
Código do Município	250150
Gentílico	Bananeirense
Bioma	Caatinga

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com os dados do IBGE (2010).

Historicamente, Bananeiras foi colonizada por volta da segunda ou terceira década do Século XVII, destacando-se as figuras de Domingos Vieira e Zacarias de Melo, oriundos de Mamanguape. Ganham uma sesmaria, no ano de 1716, circunvizinhando uma lagoa, numa floresta densa, onde havia um bananal que produzia frutos muito pequenos, imprestáveis para o consumo, de que teria nascido o topônimo da cidade – Bananeiras. “[...] até o ano de 1796, tinha características de um arraial” (SILVA, 1997, p.15).

Segundo Silva (1997, p.17),

²⁰ “Bananeiras tem temperatura média anual entre 12°C e 31°C.” Disponível em: <<http://www.bananeiras.pb.gov.br/bananeiras/noticias.asp?id=386>> Acesso em 10/10/2012.

[...] a data de instalação da Vila de Bananeiras, ocorreu em 10 de outubro de 1833, cuja resolução teve origem por força do Art. 1.º, do decreto sancionado em 13 de dezembro de 1832 do conselho da Província, tomada em sessão de 9 de maio do mesmo ano, sendo elevada a Vila. E, a Lei Provincial n° 690, de 16 de outubro de 1879, deu-lhe o **Foro de Cidade e Sede do Município**.

Historicamente, a importância que teve a produção do café – que já vinha sendo produzido em Mamanguape – em Bananeiras, atrelada ao cultivo da cana de açúcar, vai contribuir para o fortalecimento de oligarquias locais, desenvolvimento socioeconômico que fará Bananeiras se destacar na Região Nordeste e no próprio país:

Segundo dados econômicos a cidade de Bananeiras foi o maior recanto de produção de café na Paraíba, o segundo do Nordeste e o décimo do país. Em 1852, o café de Bananeiras rivalizava em qualidade e aceitação com o de São Paulo. Produzia-se um milhão de sacas ao ano, o transporte era precário. Fazer o produto chegar aos principais centros consumidores se constituía em um ato de heroísmo. Essa opulência econômica chega ao fim em 1923, com a contaminação das plantações pela praga *Cerococus paraibensis*, depois desse período, outros produtos vieram a se destacar na economia, como por exemplo, a cana-de-açúcar, o fumo, o arroz e o sisal. (ALMEIDA; COSTA; SANTOS, 2011, p. 36).

Para minha tese, esse acontecimento ganha relevo, pois, de acordo com Montenegro (1997, p.41-2), “o marco inicial do processo educativo oficial em Bananeiras foi o instituto de Educação, de ensino fundamental, fundado e dirigido pelo Bacharel Dionísio maia em 1906.” Um pouco mais adiante, ele escreve:

Em 1917 foi inaugurado o Colégio ‘Sagrado Coração de Jesus’, dirigido pelas freiras da Ordem das Irmãs de Santa Dorotéia, de clientela feminina e que remontava o quadrívio medieval: a aritmética, as artes, a religião e a língua vernácula. Evoluiu para Escola Normal na década de 40, mas fechou em 1975, por falta de alunas, possivelmente por sucumbir à concorrência dos colégios modernizantes dos grandes centros urbanos surgidos na crista da onda a industrialização da era pós-Juscelino.

Não é de se estranhar o ensino conservador no modelo medieval, em uma sociedade latifundiária, estratificada socialmente, circunscrita no coronelismo de interior, a inexistência do ensino de História, posto que sua inserção no currículo foi estabelecida no Regulamento de 1838, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e, aos poucos, disseminou-se pelo país. O que me surpreende é o fato de o Colégio Sagrado Coração de Jesus, com a crise econômica, ainda ter permanecido até a década de 1970. Convém lembrar que, se a cana de açúcar continua sendo a propulsora de capital, pelo menos no Nordeste, a produção canavieira, inclusive com

tecnologia produtiva mais avançada, ocorreu na segunda metade do Século XIX. Quanto às datas da citação, estão em confluência com o período áureo da produção cafeeira em Bananeiras, se atento que o fim do ciclo acaba no ano de 1923. Isso foi atestado por Almeida, Costa e Santos (2011, p.36), que referem:

O dinheiro do café permitia a construção de grandes casas, tanto na área urbana quanto na área rural, **no período colonial em estilo neoclássico, eclético, art-déco e proto modernista**, [sic.] resultantes da opulência vivida em Bananeiras pela aristocracia local. Essas residências abrigavam os filhos dos ricos plantadores de café e de cana-de-açúcar esses “filhos da aristocracia” nem precisavam se deslocar para estudar em outras localidades, até porque em Bananeiras existiam colégios renomados como o Colégio Sagrado Coração de Jesus e o Instituto Bananeirense.²¹ (grifo meu).

O resultado econômico proporcionou para o município o ensino de qualidade nos padrões vigentes do período. Atesta-se hoje ainda, a importância da educação para o município, pois agrega entre outras instituições o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN) e o Campus III, da UFPB. Vejo como importante ressaltar que as instituições de ensino nascem com estreito vínculo com a agropecuária: propiciadas pelo desenvolvimento na área e, também, para suprir necessidades rurais.

2.3 O contato com os professores

A pesquisa no ambiente escolar foi feita por uma série de visitas aparentemente informais. Quando uso o termo *informais*, refiro-me ao que deve ter parecido aos professores das escolas, no entanto, para mim, como pesquisador, não se tratou de informalidade no sentido de que foram contatos premeditados, pensados cotidianamente, racionalizados em cada momento que antecedia os encontros. Não exatamente informais ainda, posto que me apresentei aos professores, expus o meu interesse de compreender como se dava o ensino de História na localidade e das prováveis práticas dos docentes que poderiam ser consideradas inovadoras e adequadas e que o resultado desses momentos seria uma tese de doutoramento. Mas foram raríssimos os momentos, após a minha apresentação, em que eu fazia alguma arguição sobre o objeto principal do meu interesse que dizia respeito ao ensino de História,

²¹ Há um equívoco histórico na afirmação sobre o estilo das construções, pois são frutos da transição do Império para a República. Mas o que me interessa é o desenvolvimento que a educação vai receber e que é benefício da elite aristocrática (Rocha, Neves, Coutinho, Pereira e Maia), principalmente.

que eu incitasse, de alguma forma, que eles falassem especificamente sobre isso. Esperava, constantemente e atento, alguma exposição, sem a necessidade de inferir, pretendendo que eles se expressassem, com a maior naturalidade possível. Na realidade, as questões iniciais eram sempre de cunho geral. Quanto à informalidade, saliento que nelas encontro fios condutores que, em alguns momentos, não consegui nos questionários ou nas entrevistas. O trato com a informalidade dá maior leveza, naturalidade, espontaneidade, algo que não consegui, por exemplo, em partes dos questionários e no início da primeira entrevista. Acontece que os instrumentos de chegar à dita *verdade científica* são incapazes de dar conta de acontecimentos furtivos, que se repetem no cotidiano. Compartilho da crença de que, em aparentes banalidades, posso retirar interpretações importantes para o domínio da pesquisa. Isso ocorreu quando deixei, em alguns momentos, a gravação continuar, mesmo quando não estava fazendo a algum questionamento ou ouvindo o colaborador.

Aproximo o trato com a informalidade, matéria tão importante ou até mais que a formalidade, de qualquer outra ação que se materialize, como na história tradicional, como grande ou *verdadeiro* acontecimento histórico. Se ela esconde verdades cujos resultados nossa ciência não consegue aferir, então preciso de outra ciência. A informalidade à qual me refiro está para a *cultura ordinária*, na acepção de Michel de Certeau (1996). Ela não equivale à cultura de massa. *Depende de problemáticas diferentes* (p.341). Afirmo mesmo que a cultura da informalidade ou ordinária escapa ao olhar viciado do cotidiano, por isso são necessários novos instrumentos para entendê-la. De acordo com Certeau,

a segunda (cultura de massa) remete a uma produção em massa que simplifica os modelos propostos para ampliar a sua difusão. A primeira diz respeito a um ‘consumo’ que trata o léxico dos produtos em função de códigos particulares, muitas vezes obras dos praticantes e em vista dos seus interesses próprios. A cultura de massa tende para a homogeneização, lei da produção e difusão em grande escala, apesar de ocultar essa tendência fundamental sob variações superficiais destinadas a assentar a ficção de ‘novos produtos’. **A cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A pluralização nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças.** (grifo meu)

Expostas, ainda, mais adiante, Certeau (1996) as diferencia como áreas diversas do conhecimento: “...a cultura ordinária é, antes de tudo, uma ciência prática do singular, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental.” (p.341). Ele acrescenta que nossas

categorias de saber ainda são muito rústicas, e nossos modelos de análise por demais elaborados para nos permitir imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. (p.342). Nesse contexto, observo dois aspectos importantes: (1) do informal ou ordinário, podemos retirar substrato para compreensões-chave na pesquisa; (2) para meu intuito, não posso aportar no modelo de ciência viciado que me impossibilitaria ler os gestos corporais, os tons de voz, as ironias.

Já começo a expor parte das justificativas de não ir, diversas vezes, diretamente, ao objeto de estudo, mas de ficar fazendo voltas, como fez Josué, circulando as torres de Jericó até que elas se desfizessem. Serpenteava no diálogo apenas para ver emergirem as visões, os pensamentos, os sentimentos dos colaboradores acerca do ensino de História. Portanto, não ficar constantemente falando sobre o meu principal interesse nem repetindo meu intento cotidianamente, mesmo indiretamente, nos contatos iniciais, exceto se eles tocassem no tema, estava dentro da minha programação. Passava por alguns caminhos metodológicos estabelecidos anteriormente para que os professores se sentissem à vontade ao expor suas ideias, suas histórias de vida, suas práticas acadêmicas ou não, a caracterização da escola e da profissão e, com mais naturalidade, seu papel ou não no ensino de História. Creio, até o presente momento, que, criado um vínculo entre eles e eu, os resultados se aproximaram mais da realidade vivida por eles, da construção que eles tinham das suas realidades, da própria representação que tinham de si.

Não acredito em neutralidade científica, muito menos, que minhas visitas às escolas, a aplicação de questionários, as entrevistas e os contatos com os docentes, os gestores, a secretária de Educação, entre outros, mesmo com minhas precauções, não interferissem no andamento das instituições visitadas, na vida e na prática dos professores. No entanto, em minha postura, por volta de setembro de 2010, quando visitei a E. M. E. F Miguel Filgueira Filho e conversei com seis membros da referida escola, até dezembro de 2011, quando contatei com docentes e gestores de todas as escolas dos setores do Tabuleiro e Caboclo, que culminou com um questionário (APÊNDICE A) em que ficava explícitas questões acerca do ensino de História, predominou a tal informalidade pontuada há pouco neste texto.

O questionário objetivo, de dezembro de 2011, foi elaborado da maneira mais simples possível, com o intuito de que não houvesse dúvidas quando os professores os respondessem. No entanto, diferentemente do que imaginava, houve muitos questionamentos, além dos esperados, mas o que mais marcou das dúvidas sucessivas que existiam foi “Por que o questionário se trata de História (ou do ensino de História)?” Preocupante para mim foi

perceber que, apesar de as questões terem sido elaboradas com clareza, surgiram constantes dúvidas, inclusive pedidos para que eu desse um novo questionário em branco em função de equívocos nas respostas. Peculiaridades desse momento, bem como interpretações dele, estarão aprofundadas quando estiver tratando desse período mais adiante. Agora me deterei mais no primeiro contato da ordem dos substanciais seguintes.

Apesar da prática de a entrevista individual, entre outras, já se constituir o meio preterido desde a época em que o projeto estava no esboço, foram muitos contatos para que as ocorressem. O primeiro contato em que se começou a delinear o meu intento ocorreu na manhã do dia 21 de outubro de 2010, na E. M. E. F Miguel Filgueira Filho, o qual foi muito importante, até mesmo na reformulação de alguns objetivos: nele ficou claro que trabalharia nos setores do Tabuleiro e Caboclo, mas que me deteria, especificamente, naquela escola, pois ela é um elo no lugar, absorve estudantes provenientes, sobretudo, dos dois setores, e tem visibilidade na comunidade onde está inserida, não apenas pelas outras escolas, mas também pela própria maneira como os professores se veem.

Em contato com a secretária de Educação do município, ela informou que tal escola não era mais considerada pela Secretaria como uma escola do campo e, no contato que tive com cinco professores e a vice-gestora, o discurso passava pela ideia de que eles recebiam os alunos das escolas circunvizinhas e com características campesinas, inclusive das localidades de onde eram oriundos. Questionei-me, então, sobre determinações que vêm de cima para baixo, ao decidirem questões acerca das necessidades do público que recebe a educação. Será que os aprendentes recebiam formação compatível com suas reais necessidades? O que ocorria lá não era o que se repetia em uma série de escolas espalhadas pelo território nacional, onde não há compatibilidade com as necessidades do lugar em que a escola está inserida? Estudar numa escola em que os componentes culturais híbridos eram atestados pelos professores e pela própria secretaria não viabilizaria entender melhor a complexidade do ensino-aprendizagem que ocorria ali? Enfim, como se daria a questão do processo de ensino-aprendizagem de História num ambiente em que havia um público que precisava de uma educação contextualizada e, até os professores, que se mostravam ávidos de ser exímios profissionais, estavam cheios de questionamentos sobre essa especificidade que realmente sabiam, mas que confessavam nunca ter ouvido falar em uma proposta diferenciada para o educando do campo? Apesar de desconhecerem, pelo menos na seleção de conteúdos, já tinham demonstrado sensibilidade para com o fato.

Os professores desconheciam qualquer proposta pedagógica da educação do campo até a minha chegada à escola, junto com outros componentes do projeto de pesquisa, que foi um exímio meio de trabalhar minha tese. A ausência de conhecimento dos docentes foi um fato que mostrou a minha interferência no contexto, que configura a impossível neutralidade sonhada pelos cientificistas. Todos os encontros podem se constituir como momentos de troca de experiências, em que um polo não determina o outro, mas, através da dialógica, os saberes vão sendo (re)construídos, ressignificados, (re)dimensionados, vivenciados, transformados. Se eu saía com séries ininterruptas de questionamentos que me impulsionavam ou travancavam o caminho da pesquisa, do outro lado, o da escola, as coisas não se davam de forma tão diferenciada, e isso sempre se tornou claro em cada novo encontro. Inclusive um ou outro professor, ao se posicionar, chegou mesmo a repetir o meu discurso para fundamentar o dele. O movimento de troca de conhecimentos entre os professores e o pesquisador, o processo do contato no cotidiano escolar dos professores, as idas e vindas até a Escola estavam cotidianamente tornando concreta a dialógica – momentos de aproximação e outros de distanciamento, na dinâmica da vida.

A disponibilidade dos integrantes da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, sem dúvida, comoveu-me também a me centrar naquela realidade. Inicialmente, os primeiros contatos foram feitos no turno matutino. Só depois, passei a visitar a escola no turno vespertino. Dessa forma, estava mantendo contato com professores do 3.º ao 5.º ano e, depois, no vespertino, com os do 6.º ao 9.º ano.

No dia 21 de outubro de 2010, seis profissionais da escola – cinco professores e a vice-gestora – se dispuseram a dialogar sobre suas práticas. Três dos professores eram mulheres, e dois eram homens. Dois desse grupo foram colaboradores quando se iniciaram as entrevistas; o terceiro, do sexo masculino, justificou a necessidade de se ausentar. O diálogo desse dia foi mais amistoso do que se possa imaginar, considerando-se o contato concreto do que eu chamaria de *primeiro dia*, justificando que as outras idas ainda não apareciam para eles como se já houvesse começado a pesquisa. Exceto uma professora, acredito que por questões eminentemente pessoais, de personalidade muito introvertida, os demais não hesitavam em falar, discordar, explicar, responder. Havia uma afabilidade que não esperava encontrar de imediato e que me deixou contente, pois poderia entender melhor o que pretendia. Por outro lado, já apareciam questões de ordem eminentemente pedagógicas que precisavam, no mínimo, de ser refletidas, como a busca de soluções imediatas por meios demasiado tradicionais – cópia, como punição, ações pedagógicas fundamentadas na

psicologia comportamental mais tradicional, ensino de História em segundo plano e repetência centrada nas questões referentes ao aprendizado de matemática e língua portuguesa. Para mim, isso não era novidade, pois me lembrava dos Conselhos de Classe, ainda no início da carreira de Magistério, em escolas onde ensinei no passado. Desagradável era constatar a permanência dessas práticas.

Fizemos um círculo de diálogo. Junto de mim, estavam mais duas professoras da UFPB, que também se interessavam pelas escolas da região, mas que tinham objetivos que divergiam em muitos aspectos dos meus. Muitas situações foram tangenciais ao meu interesse: uma professora relatou a sua experiência com a EJA; todos valorizaram os métodos paralelos de aprendizagem, como Acelera Brasil e Se Liga Brasil, que fazem parte do universo da instituição de ensino, inclusive um dos professores afirmou que era *interessante andar dois anos em um*; também mostrou afetividade, não sei se efetivamente profissional, referindo-se aos discentes como *meus meninos* ou falta de profissionalização, ao fazer confusão entre vínculo afetivo familiar e sua função de professor. Uma das professoras, apesar de falar muito pouco, comportamento que permaneceu durante todo o convívio até os últimos contatos, demonstrou demasiada credibilidade no método Se Liga Brasil. Ficou claro um companheirismo entre os professores que se expressiu como um facilitador do funcionamento da escola, bem como um *insight* que tive de que haveria o trato com a interdisciplinaridade. O que era crença, depois, transformou-se em dúvida, que só foi sanada nas entrevistas. Não há tanta interdisciplinaridade quanto pensei.

Todos os profissionais presentes, naquela manhã, sem nenhuma exceção, afirmaram e concordaram que o ensino da instituição *dá certo* porque está dentro do método tradicional, demonstrando uma descrença em relação à ideia de construtivismo e à crença dicotômica do construtivismo em oposição ao modelo tradicional, como tradicional, conscientemente foi falado da pressão sobre o discente para que houvesse produção, a cobrança contínua de que fizessem as atividades, o uso da cópia para melhorar a escrita, *mas não como punição*, a predominância do ensino de matemática, leitura e escrita, sobre os demais componentes curriculares. Segundo alguns professores, era comum os alunos expressarem: “Eu tenho ódio de Matemática!”. Todos os professores reclamaram do livro didático, desde a forma de escolhê-los até a obrigatoriedade de ter tais livros como única fonte para se trabalhar o conteúdo. Na especificidade do ensino de História, foi unânime que os livros parecem ainda mais fora da realidade vivida pelos alunos, inclusive mencionaram a ausência de material sobre a história da Paraíba, o acesso dos professores sobre tais materiais e foram taxativos na

necessidade de se conhecer mais, não apenas a história de Bananeiras, mas a do Tabuleiro; falaram na especificidade dos conteúdos de três níveis de ensino: no 3.º ano, história das cidades (que julguei, no momento, tratar-se de história temática); no 4.º ano, sobre a chegada dos portugueses e o Período Colonial de forma geral; no 5.º ano, o Império e a República. Pelos relatos, pareceu-me que, nos dois últimos níveis citados, predominavam características da história dita tradicional, pois o que, de maneira inerme, aparecia, era algum relato eminentemente da história política nacional. Vale salientar que as formulações acerca do ensino de História eram, muitas vezes, vagas, com lacunas, e tinha dúvida do domínio do conhecimento histórico trabalhado, de segurança nos conteúdos que traziam os livros. Essas atitudes demonstram que o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática são centrais, enquanto os demais são periféricos, quando não *completamente* excluídos.

Exceto um dos professores, os outros quatro disseram não gostar do ensino de História, algo que me preocupou, pois, como fazer o aprendente gostar de algo de que eu não gosto ou pelo qual não me sinto atraído? A justificativa de não gostarem do componente curricular dizia respeito aos professores que tiveram um bom professor de História na sua formação acadêmica e foram categóricos ao afirmar que os aprendentes têm que saber ler escrever e fazer as quatro operações – afirmação que sempre foi repetida e que continua a colocar o ensino de História num plano inferior.

Quando os alunos questionavam sobre este dever – ler, escrever e fazer as quatro operações – em relação ao nível de ensino, as respostas não eram animadoras, pois, nos diversos anos, além de grande quantidade de alunos fora da faixa não dominarem o que eles consideravam primordial, mas, em História, passavam de ano com facilidade. Nos encontros posteriores, muitas dessas questões foram aprofundadas com citações de casos que me faziam entender melhor cada situação em específico.

Nessa roda de conversa, dois aspectos me chamaram a atenção: o caso da provável reprovação de um aluno e a inserção de um conteúdo relativo à realidade dos aprendentes. Primeiro, uma professora contou que talvez tivesse de reter um aluno em Matemática, pois ele não estava dominando a divisão e outras particularidades do ensino dessa área, mas que, em História, ele já estava passado. Questionei se o aluno já dominava a escrita dos algarismos romanos e como transformar anos em séculos, elementos importantes para o trato com a temporalidade em História. A professora afirmou que não, que *ele nem sabia os arábicos, que dirá, os romanos*. Voltei a fazer outro questionamento, extensão do primeiro: Por que o aluno está passado em História, então? Não que acreditasse que o aluno devesse ser retido numa ou

noutra. Ela respondeu: “Porque ele tirou boas notas nas avaliações de História!” Não justificava, para mim, a realidade desconectada, longe da interdisciplinaridade, que poderia ocorrer entre o ensino de Matemática e de História. Será que a avaliação de História não se centrava em nomes, datas e fatos? Será que não era a forma tradicional que predominava?

Segundo, foi citado que o livro de Geografia trazia o estudo do relevo de São Paulo. O professor tomou consciência de que, naquele momento, seria oportuno abolir tal estudo em detrimento de uma realidade mais próxima do seu corpo discente. Nem da área geográfica geral da Paraíba seria o mais adequado, porque os alunos não conheciam toda a região do Tabuleiro. Então, ele sentiu dificuldade de encontrar material, mas, através de pesquisas, conseguiu trabalhar a região do Tabuleiro com os alunos e obteve um resultado satisfatório. Apenas foi pontual ao dizer da ausência de material, principalmente para trabalhar com aquele público. Disse que deveria dispor de material que facilitasse, didaticamente, esse tipo de trabalho, que falasse mais da cidade e menos de outras regiões. A preocupação, nesse sentido, e uma atitude na prática comprovaram o comprometimento profissional, o interesse de mudanças e a perseverança, que são características importantes para a qualidade do ensino-aprendizagem. Comprovou o que era mais importante para mim: a sensibilidade de trabalhar um conteúdo que respondesse à necessidade do corpo discente. Então, o professor sabia o caminho pedagógico adequado, apenas não tinha consciência de que sabia. Esse acontecimento me fez lembrar, com saudosismo, de Paulo Freire.

Em todas as respostas, diálogo, discussões em círculo, não houve relação direta dos professores com o tema da educação do campo, mas também não houve prospecções, nem relações com uma educação da cidade. Nenhum dos polos, seja campesino ou cidadão, foram tocados. Quando falei em educação do campo, demonstraram completo desconhecimento da legislação, dos movimentos sociais, da pedagogia do movimento, da pedagogia da alternância, da luta do MST, da CPT e dos cadernos *Por uma Educação do Campo*, de medidas do PRONERA. Com o meu contato, ficaram abertos a se aperfeiçoar no assunto. E cheguei, posteriormente, a entregar materiais que faziam referência a essas questões.

Uma das interrogações que terminei levando em mente foi o fato de existirem assentamentos como o de São Domingos, próximo à localidade, mas a preocupação com algo do tipo não era expressa pelo grupo presente. Toda a luta dos movimentos sociais em prol da educação do campo contribuiu até para que se criasse uma legislação que os beneficiava, mas o assunto se tornava, de alguma forma, concreto, como soube bem depois, que davam aula sobre Chico Mendes, mas não faziam alguma ligação visível entre teoria e prática.

Mas, de tudo ocorrido, o que foi estimulante foi a disponibilidade que despontava nos gestos, a avidez por se tornarem profissionais melhores e a autoestima elevada que se passava no discurso, na efetivação do diálogo. Nas narrativas, até se consideravam os melhores professores da região, dizendo que *as escolas que não dessem jeito no aprendizado que mandassem para lá, eles dariam*. Esse valor à autoestima foi percebido por mim e pelos outros professores que lá estiveram comigo. Posso confessar que isso, sem dúvida, foi mais um dos fatores que me fez fazer daquela escola o meu foco de pesquisa. Diante de tantos reveses, os professores se demonstravam ativos. Por último, nesse dia, eles afirmaram que se autodenominam *professores da Universidade do Tabuleiro (UNITAB)* e explicaram que, *quando os aprendentes saem das escolas vizinhas, das proximidades, vão fazer a universidade lá*.

2.4 Diagnosticando a E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, escola envolvida no processo de pesquisa

Por questões políticas, a E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho mudou a conotação de escola do campo, de acordo com o registro legal, mas é a receptora dos aprendentes das demais escolas já citadas, entre outras. Os dados foram informados através de questionário, depois, de entrevista, e pela gestora da escola que, para minha surpresa, é historiadora – uma historiadora fora da sala de aula. Esses dados foram conseguidos por meio de um diálogo amistoso, na própria escola, na sala onde funciona a direção, por sinal, não tem nada das direções tradicionais e ocorre o trânsito livre de professores, funcionários e alunos. Eu estava de posse de um questionário semiestruturado, pois estava aberto ao depoimento da colaboradora. Iniciei digitando as respostas e terminei gravando os depoimentos, aproveitando a naturalidade com que a gestora ia se manifestando, no final da tarde de 26 de novembro de 2012. A parte gravada encontra-se nas entrevistas, posteriormente descritas, que demonstram mais o cotidiano escolar, as microrrelações e os microfatos, pontos importantes na tessitura da escola.

Muitas das respostas não têm a exatidão do documento escrito, alguns dos dados foram fundamentados em questionários em que emergiram dados quantitativos que também contribuem para se compreender bem mais a realidade. De qualquer forma, ambos serviram como norteadores para que a instituição escolar emergisse de um mar de dúvidas que, desde os primeiros contatos, permaneciam.

2.4.1 Sobre os discentes da escola

Dou início com a caracterização dos discentes, pois considero que eles são a razão de existir de qualquer instituição de ensino. A gestora falou sobre os alunos com muito carinho, zelo e atenção. Os dados (Quadros 09, 10, 11 e 12) abaixo e dos demais foram digitados à medida que ela ia falando. Trata-se de uma síntese, pois não dava para escrever toda a fala, como nas entrevistas gravadas, nem são capazes de traduzir o seu afeto.

QUADRO 9: Sobre os discentes da escola.

PERGUNTA	RESPOSTA
1 - N° de alunos(as) aproximadamente.	600 (seiscentos), com algumas desistências.
2 - Faixa etária dos alunos da Escola	9 – 60 anos (projeto EJA, que funciona no noturno e não foi objeto de estudo, no fundamental a maior faixa etária é igual a 25, por sinal um caso).
3 - Origem dos alunos (onde moram)	Na zona rural e urbana, principalmente das seguintes localidades: Caboclo; Olho D'Água; Jaracatiá; Chã de Porteira; Sta. Vitória; Boa Vitória; Umari; Tabuleiro. Citou alguns de João Pessoa; São Paulo e Natal (um ou outro).
4- Os alunos são egressos de que tipo de Escola?	A grande maioria é proveniente de Escolas Públicas.
5 - Desempenho das turmas	Aumentou o número de repetência; os professores alegaram desinteresse dos alunos.
6 - Foi constatado	Uso de drogas (fora da escola); no 6° ano, dois alunos com problemas com alcoolismo paterno, houve um trabalho de recuperação, mas no outro caso, o aluno desistiu dos estudos.

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados informados pela gestora.

2.4.2 Sobre os docentes

Não que a gestora não tenha demonstrado afeto pelos professores, mas, se comparado ao corpo discente, a descrição foi menos afetiva. Repetiu várias vezes que não admitia que os professores tratassem mal os alunos e reclamou do problema de ausência de uns poucos. No entanto, nos poucos momentos do cotidiano em que vi sua relação com os docentes, parecia sempre amistosa. Alguns professores até tiveram contato com outras gestoras que a antecederam teceram elogios sobre a maneira de conduzir suas funções na escola. Ela demonstrou preocupação com uma pequena parcela de professores que não cumpriam suas funções no cotidiano escolar, mas se demonstrou satisfeita com a maioria dos profissionais

com os quais trabalhava. Sempre que tecia algo de cunho negativo que, por ventura, pudesse interferir nas questões com os docentes, justificava que tudo não poderia ser perfeito, que as falhas existiam, mas não superavam os aspectos positivos.

QUADRO 10: Sobre os docentes

PERGUNTA	RESPOSTA
1- O quadro de professor da escola está completo?	Sim, faltou professor de educação física, mas o problema foi solucionado.
2 - Quantos professores existem por turno?	Matutino: 6; vespertino:13; noturno: 6.
3 - Os contratos dos professores são efetivos ou temporários?	São contratados, em sua maioria; 3 substitutos, no caso 2 substituem uma professora gestante e outro professor problema de saúde.
4 - Tem professor estagiário?	Escola Normal, mas no ano de 2012 não enviou alunos.
5 - Os professores têm frequentado cursos de formação continuada?	Lembrava-se de 4 com certeza, mas deveria haver mais.
6 - A Secretaria Municipal tem oferecido esses cursos? Com que frequência?	Sim. Anualmente, com certeza.
7 - Quais os critérios de seleção dos professores contemplados nesses cursos?	O convite vem da Secretaria para todos os efetivos.

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados informados pela gestora.

2.4.3 Sobre a prática pedagógica (QUADRO 11)

Rebeca falou sobre o clima harmonioso entre os membros que compõem a escola e que isso contribuía para o bom desempenho pedagógico. Tornou explícito que a escola não prepara previamente para o trato com a cultura do campo e, mesmo recebendo uma extensa demanda de estudantes daquela área, apresenta-se como um fator preocupante. Por outro lado, também por ser originária do setor rural, demonstrou sensibilidade e conhecimento de vários problemas que os alunos do campo passam.

QUADRO 11: Sobre as práticas pedagógicas

PERGUNTA	RESPOSTA
1 - A escola tem Projeto político-pedagógico?	Sim de 2010.
2 - A Escola tem Conselho Escolar?	Sim.
3 - Trabalha algum conteúdo curricular voltado para a Educação do Campo ou as Ciências Agrárias?	Não.
4 - A escola desenvolve atividades culturais?	Sim. Gincana; não tem aula específica; mas há torneios; reunião com os pais (brincadeiras, pai, mãe, crianças) pra não deixar só sala de aula. A gincana foi bastante exaltada.
5 - Dispõe de laboratório de Ciências, de Informática, horta ou outros espaços pedagógicos dessa natureza?	Informática (alguns computadores quebraram); sem professor na área; nem computadores suficientes; problemas de instalação; depende da autorização do MEC, mas não conseguiu para abrir as caixas onde estão os computadores; já houve experiência da horta, mas foi deixado pra trás, ajudava na merenda e era um trabalho de alunos com professores (2009-2010), era pequena; possui biblioteca e auditório; biblioteca muito pequena.
6 - A escola tem realizado alguma ação para diminuir a evasão e a repetência?	Convida os pais para saber o motivo da desistência; a escola recebe recados como o casamento e viagem, como motivadores; alguns alunos vão buscar oportunidades em outros estados, como São Paulo.
7 - A escola tem conhecimento sobre as perspectivas dos alunos e das alunas que terminaram o Ensino Médio?	Não respondeu.
8 - Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola?	Falta de espaço físico; na sala de aula se recebe pais; secretaria e diretoria conjuntas, sacrificaram 2 salas de aula; no ano passado teve turmas de até 52 alunos; muro escolar baixo, contribui para que o aluno fuja; falta de professores (bastante), raros os momentos em que estão todos; durante manhã e noite a falta de professores praticamente não existe; mas durante a tarde há muita incidência; os professores do fundamental II são mais relapsos (mas não no caso do ensino de História).
9 - Tem aluno com necessidades educativas especiais na escola? Qual a deficiência? Como vem sendo desenvolvida a prática pedagógica com esses alunos?	Visual, estudante perdendo a visão; encaminhada para João Pessoa; dois alunos passaram por essa situação e moram em João Pessoa; um deles já tem nível superior; uma aluna em 2012. Na EJA uma portadora de necessidades especiais auditiva.
10 - A escola dispõe de professores treinados para lidar com esse alunado (como formação em Libras)?	Não.
11 - Como a escola organiza o seu planejamento?	Com equipe de professores e funcionários; Gestor e supervisor.
12 - Com que frequência acontece o planejamento?	Bimestral; o anual é feito pela Secretaria Municipal de Educação que fornece apoio pedagógico.

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados informados pela gestora.

2.4.4 Sobre a estrutura física da escola (QUADRO 12)

Eu já tinha noção da estrutura física da escola. Só não entendia alguns espaços, entre eles, um grande trecho de concreto, que tem uma parte onde funciona um reservatório de água; a sala da direção, onde funcionava também a secretaria; o tamanho reduzido da sala dos professores. Depois que descreveu a estrutura física, a diretora levou-me para conhecer algumas dependências.

QUADRO 12: Sobre a estrutura física da escola

PERGUNTA	RESPOSTA
1- O espaço físico da escola está adaptado para pessoas com necessidades especiais?	Adaptação de uma rampa e banheiro, mas ainda estão em fase de conclusão.
2- Seu mobiliário é adequado e suficiente para o seu funcionamento?	Possui. Tudo adequado.
3- Tem biblioteca, sala de vídeo e quadra de esportes?	Biblioteca: espaço físico pequeno para o número de alunos; sala de vídeo: usa-se o auditório (na realidade o que chamam de auditório é uma sala com extensão maior que as demais, não possui concepção modelar de auditório); quadra de esportes: não há; espaço físico externo não ajuda ao uso. (Há uma grande área calçada, que poderia ser usada como quadra, mas existe uma cisterna que inviabiliza o uso)
4- A estrutura da escola dispõe de salas de aula suficientes e adequadas para as atividades pedagógicas?	Não.
5- Existem salas para os professores, a direção e coordenação pedagógica e ambiente de atendimento ao aluno?	Existe, mas são adaptadas. No dia da entrevista uma das salas de aula estava servindo de cozinha, pois a cozinha estava em reforma.
6- A escola dispõe de banheiros adequados e suficientes para atender a comunidade escolar?	6 banheiros; 3 masculinos e 3 femininos; 2 para professores e funcionários;
7- Há sinais de depredação?	Cadeira quebrada, quadro rabiscado, mesa: muito pouco, quase nada; pouca pichação, muito raras nos banheiros e nas carteiras; apesar de longo tempo sem receber pintura, permanece em bom estado. Escola passando por reforma da cozinha (ela me levou para constatar).
8- A estrutura possibilita boa ventilação, iluminação e acústica adequadas?	Ventiladores nas salas pequenas e mais quentes; mas se usa apenas durante o dia; algumas salas, com cobogó, atrapalham por causa do barulho. Exatamente as duas últimas salas do corredor em que estava funcionando a cozinha, secretaria e sala de direção.

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados informados pela gestora.

2.5 Tese: permanências e mudanças no ensino de História

A teoria produzida no conhecimento histórico não se concretiza na prática em sala de aula. Há um grande descompasso, um grande fosso entre saber produzido e prática cotidiana. Existe uma distância entre esses dois mundos, e quando nos referimos ao ensino de História, no âmbito escolar do campo, o abismo aumenta sobremaneira. Por que essa situação acontece?

O ensino de História, mesmo com o desenvolvimento de suas vertentes críticas (mudanças), munido da ideia de que a “História é a mais política das ciências sociais” (NADAI,1993, p.160), enquanto aquela área do conhecimento que irá *revolucionar, transformar o mundo*, não tem se consubstanciado na prática, em que permanece como modelo reprodutor burguês, e os *insights* da abordagem crítica no cotidiano não têm conseguido transpor o modelo da História Tradicional, uma conjuntura da história historicista (permanência).

Foi forjado um discurso de que a História, como transformadora, é capaz de desenvolver o senso crítico, de fazer um mundo melhor, no entanto, a realidade vivida não é essa. Homens e mulheres, professores e professoras, instituições escolares, políticas governamentais, com suas ações, não têm efetivado o desejo que se propaga sem êxito. Acredito que é possível ultrapassar os limites que sufocam o seu estado de ser. Como tentou responder Marc Bloch (1965, p.11), a relativamente simples pergunta: “Pai, diga-me lá, para que serve a História”. E, ainda, como tantos acreditaram e acreditam: Régine Pernoud (1994, p.8-9), citando o caso em que acompanhou, no ensino de História, um sobrinho de sete ou oito anos de idade e que adquiriu a maioridade em julho de 1975, em contato com a filha de uma amiga, com idade de sete anos, também sobre o ensino de História, ela chega à terrível conclusão: *Isto me fez compreender que, em 1975, ensinava-se a História exatamente como me ensinaram, há meio Século ou mais. Assim caminha o progresso!* (p.9). Tantos historiadores brasileiros também, direta ou indiretamente, procuraram entender, de uma forma ou de outra, as problemáticas do tipo, que envolvem o ensino de História, e procuram apontar caminhos no emaranhado em que se encontra essa área de conhecimento, como Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), Jaime Pinsky (2000), Conceição Cabrini (1994), Leandro Karnal (2008) e Sônia Leite Nikitiuk (2009).

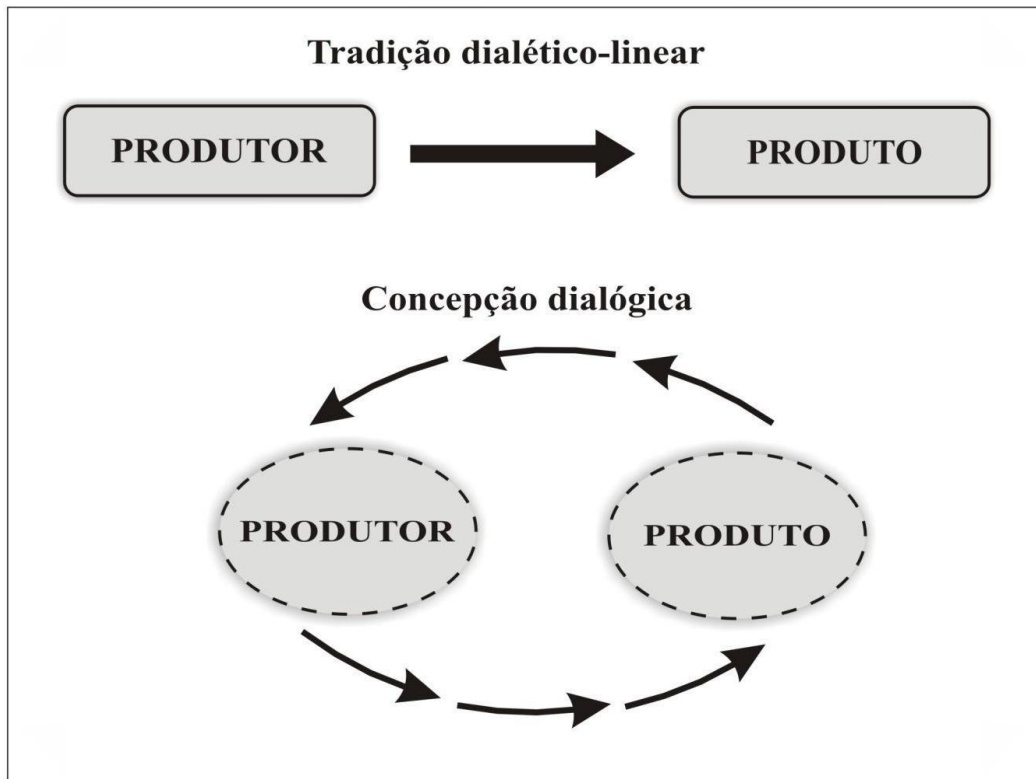
Existe um discurso, no ensino de História, de que, paralela ao discurso, existe uma prática concreta e diversa. O discurso é de que o ensino de História leva a pensar, a

questionar, a superar a realidade social injusta, formar o cidadão, criar o sujeito reflexivo. Acredito que isso é possível e, ainda, que muitos professores buscam seguir percursos que levem às mudanças substanciais. Mas, na realidade concreta, tem se efetivado ainda o modelo conservador que, antes do desenvolvimento de uma prática que leve à postura crítica, consubstancia-se em modelar, disciplinar e poda a existência de homens e de mulheres ativos. Daí vão surgir diversos questionamentos, entre eles: como superar o modelo reacionário que predomina? Quais os caminhos para superá-lo? Como fazer com que os objetivos politico-transformadores não esbarrem na realidade adversa? Que situações cotidianas vivenciadas por professores e aprendentes contribuem ou não para se chegar à concepção crítica?

Questionamentos aparentemente simples exigem respostas, no mínimo, complexas. Quando entrei na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho e passei a observar atentamente as posturas dos docentes – afinal foram com eles que tive os maiores contatos – no cotidiano, os dias me reservavam surpresas. No início há o encanto, coisa difícil de não ocorrer ao encontrar, mesmo diante tantas adversidades, professores cheios força para continuar na luta. Mesmo conscientes de suas falhas, demonstrando interesse de serem melhores profissionais. Ávidos por ultrapassar os limites impostos pelas circunstâncias sociais, pelos limites físicos, pelos incidentes diários. Aos poucos percebi que aspectos estruturais, frutos de uma teia intrincada da política, profundamente presa no espírito da cultura local, na própria essência das relações sociais dos implicados, na forma de verem o mundo, eram fatores dos quais eles não se davam conta, mas, ao tomar consciência, enquanto pesquisador, angustiavam-me diariamente. O fato deles não se aperceberem de alguns aspectos da trama complexa da qual fazem parte os fazem reproduzir sua própria prisão.

Para superar a situação que agora amordaça a voz dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, um caminho possível é o constante diálogo em sala de aula, entre os membros da instituição escolar, entre a escola e a comunidade. Precisamos de uma radical reforma no pensamento e que essa ação se concretize na prática cotidiana. Por isso, acredito que o método que pode guiar a mudança, que traspassa a própria tese, deve ser dialógico. Romper com a tradição dialético-linear. A concepção dialógica é caracterizada por uma dinâmica cíclica e não compartilha com a possibilidade de um resultado como a síntese (Figura 01). Existe um conceito e outro oposto que sempre estarão um ao lado do outro, em um momento equilibrando o sistema, noutro, desequilibrando. A vida está inteira aí, nessa dinâmica *eterna*.

FIGURA 1: Concepções dialética e dialógica



Fonte: Elaborada pelo autor, para ilustrar a concepção dialética e a dialógica.

Na tradição dialético-linear de História, um fato determina outro fato, e a história da humanidade é o encadeamento sucessivo de produto e produtor, causa e efeito. Na concepção dialógica, o produtor gera o produto, que é gerado pelo produtor, gera efeito, que gera causa. A ideia de linearidade é ultrapassada pela ideia de circularidade. Ao invés de simples resultado ou efeito, deter-me-ei no processo, no contínuo, no movimento, na dinâmica, superando a inércia do resultado puro. A tese de doutoramento não acabará com a defesa numa banca, nem mesmo quando voltar ao diálogo com os professores (colaboradores) que contaram sobre suas práticas, seus pensamentos, suas lembranças, seus cotidianos. Mas se multiplicará no diálogo de retorno e no meu insistente esforço, também como professor, de propagar a dialógica viva. Essa concepção que apresento não se apropria do movimento dialético, que traz como resultado um produto – síntese do choque entre teses opostas – mas se imiscua no próprio movimento, na dinâmica, no processo. Começo, então, a falar do método.

2.6 Método: esboço tênue da dialógica

*Onde quer que estejas, cave profundamente!
Em baixo está a fonte!
Deixe os homens sombrios a gritar:
“Em baixo é sempre o inferno”.*
Friedrich Nietzsche

Dentro da Academia, cada representante fecha-se numa teoria e a ela dedica seus míseros dias. Quando me refiro ao tipo de Academia, de Escola, enfim, instituições formadoras/mutiladoras da alma humana, dessa maneira de ser, como consta no memorial, estou circunscrevendo a parcela preponderante que teima em modelar indivíduos, em castrar saberes, em disciplinar, ao invés de libertar homens e mulheres dos grilhões da tradição, em poucas palavras, ao cômputo esfacelador do conhecimento, ao paradigma tradicional, ainda preponderante, mas fadado a fenecer. Não vim para agrilhoar a liberdade humana ou formar igrejas, mas reivindicar sujeitos ativos, reflexivos, atuantes na transformação para a liberdade, para a possibilidade simples de criar um mundo mais bonito, como pensou Freire.

Olhando os nomes que junto aqui, pode parecer contraditório, até inadmissível. Mas, talvez seja apenas mais um olhar superficial se observar meu intento dessa forma. Resolvi ousar e não cair no marasmo. Sigo a eloquência de Nietzsche, de cavar profundamente, porque acredito tenazmente que, embaixo, fica sempre a fonte. O meu inferno é o que há de mais profundo, aquela da origem etimológica latina, *infernum*, cujo sentido original é *o mundo inferior, os lugares baixos, mundo mais inferior*. No sentido original, a palavra não tinha a conotação infeliz que hoje recebeu, destoada por religiões, inclusive cristãs. O inferno se transformou em lugar de sofrimento. Mesmo quando se referia à morada dos mortos, não estava imbuída do sentido moral que hoje recebemos. Alegoricamente, podemos conceber *os homens sombrios* como o processo que desvirtuou o que seria a origem da vida, de onde nasce a água, fonte e símbolo da vida.

Volto-me ao inferno original, ao profundo, que vem do latim. Assim, percorro por pensamentos fundantes da humanidade que, apesar de passados os tempos, não perderam seu poder quase mágico, magnético, não de nos converter, como o olhar da mitológica Medusa, que transformou tantos em pedra. Mas, ao inverso de concepções rígidas, busco ampliar o olhar da pedra e transformar em vida.

A concepção dialógica precede em muito aos dias atuais, mesmo percebendo que as vias do conhecimento provenientes das instituições escolares, das academias e das

universidades, têm se caracterizado pelo tradicionalismo mecânico. Encontramos um longo trajeto da dialógica que vem desde os gregos antigos, no nome de Heráclito de Éfeso, e uma característica primordial dela, que é o conflito de partes opostas, o antagonismo, a possibilidade de duas verdades sem que uma consuma ou destrua a outra. Vindo para dias mais próximos, historicamente falando, a questão específica do conflito entre concepções opostas que permanecem existindo, muito depois de Heráclito, encontramos em Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e em Karl Heinrich Marx (1818-1883) tais inquietações, que irão desembocar na dialética, a do primeiro idealista e, a do segundo, materialista. E, para além daqueles, parto da concepção engendrada por Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum, que está historicamente mais próxima e, ainda, não descarta as origens milenares, tampouco os nomes citados anteriormente. Mas apresenta o Pensamento Complexo e, como *contrabandeador do conhecimento*, como se autointitula, subverte a ordem cientificista.

2.6.1 Morin e os operadores ou princípios da complexidade e da dialógica

Morin nasceu na Cidade Luz, Paris, em 08, de julho, de 1921. Era filho de Vidal Nahoum (1894-1984) e Luna Beressi, judeus que foram sediados na França. Teve uma postura resistente ao nazismo e ao stalinismo, o que contribuiu para sua produção acadêmica em defesa de regimes políticos livres, democráticos. Participou ativamente do movimento de 1968, na França. Tudo isso comprova que não se desvinculou dos aspectos concretos ao formular seu pensamento.

Teve contato com uma diversidade de pensadores, como Heráclito, Buda, Jesus Cristo, Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), René Descartes (1596-1660), Blaise Pascal (1623-1662), Baruch Spinoza (1632-1677), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Hegel, Marx, Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust (1871-1922), Fiódor Mikhailovich Dostiéovski (1821-1881), Martin Heidegger (1889-1876), Henri Bergson (1859-1941), Gaston Bachelard (1884-1962), Neils Henrick David Bohr (1885-1962), Karl Raimund Popper (1902-1994), Thomas Samuel Kuhn (1822-1996). Passou pela psicanálise, pela teoria sistêmica, pelos pensadores da Escola de Frankfurt e da ciência e pelos cientistas pensadores (MORIN, 2013).

Morin (2013, p.77) tem profunda intimidade com o pensamento de Hegel e Marx, como ele mesmo os enaltece:

Comecei a ler Hegel em 1942, em plena guerra, logo após a minha primeira descoberta de Marx. Li *A lógica*, na única tradução disponível na época, a de Auguste Véra. Em seguida li *A fenomenologia do espírito* na tradução de Jean Hyppolite, que acabava de ser publicada. Tirei grande proveito, também, dos fragmentos escolhidos de Henri Lefebvre e Nathan Guterman. Essas leituras representaram um florescimento para mim: descobri um pensamento que enfrentava as contradições e se propunha a superá-las. Descobri que a contradição se encontrava no fundamento do ser, da vida, do pensamento. Assim, em *A lógica*, a noção de ser, em sua indeterminação, é equivalente à noção do não ser, ao mesmo tempo que lhe é contraditória. A vida em si é “a união da união da não união”.

Inquietou-se com o problema da contradição na concepção dialética, com a existência de concepções/realidades opostas, porém, verdadeiras. Essa contradição dava até respostas íntimas para o próprio Morin, como a questão do seu nascimento e a morte da mãe. Claro que essa forma de conceber a realidade já fora marcada na produção hegeliana, quando rompeu com a lógica formal ou aristotélica.²² Essa problemática persegue Morin no decorrer da vida e na sua tentativa de explicar o mundo. Expressa esse sentimento, entre outros, nas obras *Introdução ao Pensamento Complexo* (1995), *Os Meus Demônios* (1995) e *Meus Filósofos* (2013), e durante outros momentos em que apresenta os princípios ou operadores da complexidade. Especificamente sobre a dialética hegeliana, Morin (2013, p.78) assevera:

Hegel oferecia uma visão de verdade complexa que, para mim, foi imediatamente luminosa e correspondia à minha necessidade: uma ideia fechada, petrificada, abstrata, separada da totalidade da qual faz parte, era falsa; um conhecimento limitado era verdadeiro na medida em que expressava uma parcela da totalidade, mas se estivesse isolado era falso. Para Hegel, a abstração é o que isola do contexto e do conjunto. Desse modo, seria possível salvar as verdades isoladas do erro, que reside em seu próprio isolamento, articulando-as a outras verdades, mesmo antagônicas. [...] Para mim a dialética parecia com o próprio esforço de aderir a esse movimento, enfrentando e assumido as ideias contrárias, bem como as ideias parciais, fazendo romper seus invólucros protetores, entrefecundando-as para que brote uma síntese que as ultrapasse e, ao mesmo tempo, que as integre.

²² “A lógica – chamada de formal ou da identidade – norteou a grande maioria das correntes do conhecimento ao longo dos séculos, da Antiguidade, passando pela Idade Média, chegando ao mundo moderno e avançando até o contemporâneo”. “[...] continua a moldar o senso comum [...]. Nela, a contradição é sintoma de falsidade”. “A revolução copernicana, no pensamento humano, veio com a reversão dessa identificação na obra de Georg Wilhelm Friedrich Hegel – para quem, em vez de falsidade, a contradição aponta para apreensão das dinâmicas essenciais de cada fenômeno. Captar a contradição passa a ser sintoma da apreensão do movimento real dos fenômenos.” (SADER, 2007, p.9)

Talvez isso infira na fascinação que o pensamento hegeliano tenha causado a Morin (2013, p.79) e ao fato de as contradições lhe serem peculiares. Ainda, referindo a Hegel, sobre a questão da contradição imanente à dialética, ele diz:

Descubro em Hegel, sobretudo, um pensamento que aceita e assume a contradição, que se desenvolve no antagonismo permanente das ideias e que sempre se defronta com um novo antagonismo, mesmo quando o próprio pensamento acredita ter superado o antagonismo que o sustenta.

Mais adiante, Morin (2013, p.79-80) vai se apropriando da condição dialética, ou daquilo que a sustenta, para imprimir a concepção de que será um dos princípios elementares do seu pensamento – o dialógico. A dialógica concebe a noção de movimento, de antagonismo, que não será resolvido no resultado *puro* da síntese, nem na linearidade *natural* da dialética. Termina, então, integrando a dialética à sua dialógica:

[...] No próprio movimento da dialética hegeliana, a dúvida se tornava o *negativo*, ou seja, a própria energia do espírito; essa energia comportava em si mesma a possibilidade de negar a negação e, com isso, superar o ceticismo sem jamais eliminar o trabalho do negativo. Assim, o ceticismo não é apenas incerteza e corrosão, ele é também energia crítica. Por isso, eu podia conservar minha dúvida crítica no cerne do meu impulso criativo na direção das superações. Dúvida e contradição não se tornavam mais esterilizantes, desencorajadoras, mas sim fecundas e revigorantes.

Desse modo, com mais profundidade, eu podia integrar na dialética minha dialógica espontânea, um duplo foco constituído pelo par yin/ yang que animava meu espírito: assumir, simultaneamente, dúvida e convicção, assumir minhas contradições como verdades e forças positivas.

Hegel e Marx se erguiam como referências para o fazer pensar de Morin (2013, p.83), no entanto, mesmo tocados pela magia do pensamento de Hegel, não desejam ser consumidos por ele:

Para nós (referindo-se aos outros que assumiram posição partidária quando se opuseram ao nazismo, a Guerra da Espanha, a derrota da Frente popular) Hegel e Marx pareciam dois titãs que haviam impiedosamente guerreado: um, contra o dever ser, o imperativo categórico kantiano, a moral subjetiva, os bons sentimentos, a bela alma; o outro contra o idealismo e a utopia. E claro que, no fundo, eu sentia que essa forma de opor o real à marcha da História, a qualquer tipo de crítica, utopia, revolta moral, era uma forma de cegueira a respeito do real e da História. Mesmo fascinado pela magia do Logos hegeliano, mesmo convencido pelo fervor do fato consumado, eu não queria me deixar consumir por eles.

Como, geralmente, cativa o leitor de Marx, cativou também a Morin e a mim a ideia [...] de uma ciência da sociedade como condição prévia para mudança profunda da sociedade (2013, p.89). Para além dela, a concepção de *homem genérico* que impulsionou Morin, não para o marxismo econômico ou para se restringir ao mesmo, mas para florescer o interesse pela Antropologia ou o pensar em uma Antropossociologia. Em particular, quando Marx afirma: *Um dia, quando as ciências da natureza englobarão a ciência do homem, do mesmo modo que a ciência do homem englobará as ciências da natureza, existirá uma única ciência* (MARX, Apud MORIN, 2013, p. 90). E continua: *Enquanto os marxismos oficiais eram excludentes, meu marxismo foi imediatamente aberto e integrador* (2013, p.90). Soma-se a isso o desejo de ultrapassar as fronteiras das disciplinas: “Eu via nisso a possibilidade de um conhecimento de todo como todo, que permitia integrar o que o saber universitário separa, em particular as ciências da natureza e as ciências do homem.”

Também a ideia de *práxis*, em que Marx ultrapassa a filosofia, unindo teoria e prática na mesma concepção: *O que me interessava na práxis era a verificação mútua da inteligência por meio da ação e da ação por meio da inteligência* (2013, p. 93).

Sem negar a importância crucial das suas primeiras obras, podemos dizer que a produção moriniana do conhecimento adquiriu maturidade, principalmente na segunda metade do Século XX, associada ao momento histórico da terceira revolução industrial, ao processo da intensa globalização e aos auspícios da pós-modernidade. O próprio autor se coloca como herdeiro da teoria da informação, da cibernética e da teoria sistêmica. E ninguém poderá negar a importância do seu pensamento na acirrada crítica que faz à extremada especialização do conhecimento, propondo a complexidade para rejuntar o que o pensamento clássico fragmentou. A Ciência passou por um processo acelerado de esfacelamento em áreas específicas que fez com que se perdesse a noção do todo.

A nossa educação se preocupou em separar, disjuntar, isolar as coisas que, na realidade, encontram-se unidas. Especificamente na Educação, vemos a compartimentação do conhecimento em diversas áreas de saber, a disciplinarização. Assim, a complexidade, cuja etimologia originária do latim, *complexere*, tecido que junta o todo, vem fazer a ligação do que foi esfacelado e *tapar buracos*²³ que foram deixados abertos pelo conhecimento clássico. Se somos herdeiros de uma educação bitolada a uma lógica mecânica, aos resultados puros e deterministas, a complexidade exige uma reforma do nosso pensamento, que foi domesticado

²³ Palavras do próprio Morin.

pelas vias cartesianas, adotadas nas instituições escolares e que enquadra e mutila homens e mulheres.

Não se trata de os pensadores nunca terem atentado para a complexidade das coisas. O próprio Morin cita várias incursões nesse campo e já se colocou como aquele que faz uso do manancial de pensadores que o antecedem e lhe são coetâneos. Mas o esforço do autor sobre o tema terminou por fazê-lo criador de uma produção extensa e qualificada sobre a complexidade. Posso, mesmo, considerá-lo como pioneiro, o *inventor* do pensamento complexo, que se opõe tenazmente ao reducionismo e ao determinismo provenientes da ciência clássica, mecânica ou cartesiana. Friso que, ao apresentar a complexidade, não a lança como um novo paradigma, mas propõe uma reforma paradigmática que passa por uma radical mudança do pensamento. A essa nova situação, claramente percebida após a Terceira Revolução Industrial, Boaventura de Sousa Santos (2009b) intitula de paradigma emergente²⁴, que já foi absorvido por parcela do discurso da Ciência na atualidade.

Ressalto que a complexidade reivindica a incursão de ética na Ciência, pois, com o desenvolvimento da Ciência no Ocidente, seus produtores não se preocuparam com essa questão, até mesmo porque a Ciência, fria, sempre se preocupou com a neutralidade no que diz respeito ao processo e ao produto da pesquisa. A ética proposta é a da compreensão que passa pela ética da religião, do debate, da magnanimidade, da resistência à incitação das boas vontades, está em continuidade à ética da solidariedade, por acreditar que a ética não pode, sob hipótese alguma, reduzir-se ao político e vice-versa. O apelo à ética passa por uma preocupação resiliente de inserir humanidade na ciência, ultrapassando a antiga visão de conhecimento por conhecimento que, vigorou na Ciência durante muito tempo. Uma ética como continuidade da ética da solidariedade passa pelo respeito à livre expressão, pelo ideal

²⁴ “A configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles anunciada. Aliás, como diz René Poirier e, antes dele, disseram Hegel e Heidegger, ‘a coerência global das nossas verdades físicas e metafísicas só se conhece introspectivamente.’ Por isso, ao falarmos do futuro, mesmo que seja de um futuro que já nos sentimos percorrer, o que dele dissermos é sempre o produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação, no meu caso, na imaginação sociológica. Não espanta, pois, que ainda que com alguns pontos de convergência, sejam diferentes as sínteses até agora apresentadas. Ilya Prigogine, por exemplo, fala da ‘nova aliança’ e da metamorfose da ciência. Fritjof Capra fala da ‘nova física’ e do Taoísmo da física, Eugene Wigner de ‘mudanças do segundo tipo’, Erich Jantsch do paradigma da auto-organização, Daniel Bell da sociedade pós-industrial, Habermas da sociedade comunicativa. Eu falarei por agora, do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida descente. Com essa designação quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no Século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente. [...]). (SANTOS, 2009b, p.59-60). Então, logo após, Santos apresenta um conjunto de teses, como justificação: (1) todo conhecimento científico-natural é científico-social; (2) todo conhecimento é local e total; (3) todo conhecimento é autoconhecimento; (4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso-comum. (Ibidem, p.61-92).

democrático e pelo respeito à verdade alheia. Nessa última acepção, o contrário de uma verdade não é uma mentira ou falsidade, mas outra verdade, uma verdade oposta.

Para Morin, o conhecimento científico, tomado por sua concepção redutora de mundo, que multiplicou seus meios de observação e de visão do universo e dos objetos, está completamente desfocado, principalmente por considerar apenas a si próprio. Sequer respeita outras formas de conhecimento e cai no dogmatismo, quando poderia estar aberto às novas descobertas da própria Ciência.

O autor apresenta, então, uma série de princípios da inteligibilidade pela simplificação: o princípio da Ciência clássica é de legislar e afirma que *não há ciência, senão no geral*; não se leva em consideração o tempo como processo irreversível; baseia-se no princípio da redução ou, ainda, da elementaridade; o universo obedece estritamente a leis deterministas, e tudo aquilo que parece desordem é apenas uma aparência devida unicamente à insuficiência do nosso conhecimento (MORIN; MOIGNE, 2000).

Assim, a visão simplificadora da Ciência é uma visão segundo a qual a causalidade é simples, exterior aos objetos, ela lhes é superior e linear; na problemática da organização, não considera a retroação, a circularidade, a concepção hologramática e a auto-organização. No conhecimento simplificador, as noções de ser e de existência eram totalmente eliminadas pela formalização e pela quantificação; e, por último, que o conhecimento simplificador baseia-se na confiança absoluta da lógica para estabelecer a verdade intrínseca das teorias, uma vez que elas estão fundadas empiricamente nos procedimentos da verificação.

Caracterizada pela disjunção entre objeto e meio, o conhecimento e a ciência simplificadora compreendiam o objeto, isolando-o de seu meio ambiente. Por isso, é necessária a noção de sistema em sua vertente rica, que leva em consideração não somente a complementaridade, mas também os antagonismos que, ao invés de destruí-los, fazem-nos viver. (MORIN, 1995c)

Para que possamos compreender o pensamento complexo e chegar à dialógica, é necessário entender o que Morin chama de operadores ou princípios, que são três: o dialógico, o recursivo e o hologramático.

O primeiro deles, segundo o autor (1995a, p.107), é o dialógico:

A ordem e a desordem são dois inimigos: uma suprime a outra, mas ao mesmo tempo, em certos casos, colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico, permite-nos manter a dualidade no seio da unidade. Associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.

Deter-me-ei nele, mais adiante, especificamente, aproximando-o e o diferenciando, segundo o autor, das concepções dialéticas, antes expostas em Hegel e Marx.

O segundo princípio é o da recursão organizacional, para significação desse termo, lembro o processo do redemoinho. Cada momento do redemoinho é simultaneamente produzido e produtor. Um processo recursivo é um processo em que os produtores e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores daquilo que o produziu. [...] A ideia recursiva é, portanto, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo que é produzido, volta sobre o que produziu, num ciclo ele mesmo autoconstrutivo, auto-organizador e autoprodutor. (MORIN, 1995a, p. 108).

O terceiro princípio é o hologramático, segundo o qual, o todo está na parte, e a parte está no todo. Ele complementa os dois anteriores.

Num holograma físico, o ponto mais pequeno da imagem do holograma contém a quase-totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. O Princípio hologramático está no mundo biológico e no mundo sociológico. No mundo biológico, cada célula do nosso organismo contém a totalidade da informação genética desse organismo. A ideia do holograma ultrapassa quer o reducionismo só vê as partes, quer o holismo só vê o todo. (1995a, p.108-9)

De acordo com Morin (1995a), o princípio hologramático está ligado ao recursivo que, em parte está ligado ao dialógico. Na realidade, não se concebe a proposição, dentro do pensamento da complexidade, de que um desses operadores ou princípios esteja apartado um dos outros, pois cada um está em relação aos demais. A ligação entre eles é o salvo-conduto da complexidade, um dos fatores que faz com que a construção do pensamento de Morin vá de encontro à lógica formal, ao pensamento cartesiano ou mecânico, a visões lineares e redutoras.

Morin, em “Os meus demônios” (1995b), mostra como o problema das contradições toma conta da sua vida desde o nascimento. Busca em Heráclito “viver da morte, morrer de vida”, uma fórmula plausível para explicar seu nascimento, que dependeria da morte da mãe ou dele, pois ela tinha um problema cardíaco e não poderia ter filhos, sob o estigma de estar condenada à morte. Engravidando, tentou ainda o aborto. Sobre isso, Morin (1995b, p. 44) diz:

[...] a minha mãe deveria viver à custa da minha morte e morrer pela minha vida, tal como eu deveria viver à custa da sua morte e morrer pela sua vida. E

salvamo-nos ambos por milagre. Eis, portanto, o acontecimento inicial da minha vida: nasci na morte e fui arrancado à morte.

Em muitos acontecimentos da sua existência, a contradição é vivida e, nesse drama de, posteriormente, suceder a morte da mãe, ele encontra já a dialógica:

[...] vivi desde a minha infância o combate entre esperança e desespero. Esse combate, originado por uma contradição entre a consciência de que a morte da minha mãe era irreversível e a esperança irreprimível do seu regresso (que foi sempre recorrente nos meus sonhos), deslocou-se para o mundo das minhas ideias e para as minhas ideias do mundo, e transformou-se no combate entre o irremediável cepticismo e uma esperança sempre renovada. Desse buraco negro de densidade infinita, de vazio infinito, vêm por um lado, o desespero e o cepticismo, e, por outro, a esperança e a fé, e isto suscitou, gerou uma **dialógica: nenhum dos termos antagônicos foi vencido ou venceu totalmente, nenhum atenuou ou enfraqueceu o outro**; em vez disso, enquanto se combatiam, começaram a dialogar, a tornar-se produtivos, isto é, a produzir o que penso e sou. (grifo meu, 1995b, p.45)

De acordo com o exposto, especificamente do trecho em negrito, no pensamento moriniano, não existe a síntese que é previsível na dialética, os antagonismos, os opostos (con)vivem um com o outro. Enquanto se embatem, dialogam. E no embate, tornam-se produtivos. Na concepção dialética, tanto de Hegel, quanto de Marx, o primeiro, no mundo das ideias, e o segundo, no mundo concreto, na vida real, o embate produzirá uma síntese que é o resultado puro do que era importante nos dois conceitos anteriores, a tese e a antítese. Na dialógica apresentada, posso fazer uma ponte com Fritjof Capra (2000, p.33), quando expõe o equilíbrio dinâmico, em o Ponto de Mutação, remetendo à lógica do *tao*. O *yin* e o *yang* são opostos que permanecem, ora, um prevalece sobre o outro, e vice-versa, ou em equilíbrio. A dinâmica desse equilíbrio é recursiva, e não linear, como assevera a lógica dialética.

Na concepção chinesa, todas as manifestações do *tao* são geradas pela interação dinâmica desses dois polos arquetípicos, os quais estão associados a numerosas imagens de opostos colhidas na natureza e na vida social. É importante, e muito difícil para nós, ocidentais, entender que esses opostos não pertencem a diferentes categorias, mas são polos extremos de um único todo. Nada é apenas *yin* ou apenas *yang*. Todos os fenômenos naturais são manifestações de uma contínua oscilação entre os dois pólos; todas as transições ocorrem gradualmente e numa progressão ininterrupta. A ordem natural é de equilíbrio dinâmico entre o *yin* e o *yang*.

A contradição que fazia e faz parte de Morin levou-o a entrar em contato com autores de pensamentos opostos como Montaigne, com sua “dúvida fundamental” e, ao mesmo tempo,

por Rousseau, com seu “impulso além da dúvida e da razão”. Também sua fascinação por autores que vivenciaram a contradição, como Pascal e Dostoiévski, se assim podemos chamar, pelos “filósofos da contradição”, como Heráclito e Hegel. Apesar de todos esses nomes citados, não nega sua predileção pelas leituras do último. Não tinha a verdade para guiá-lo e, dessa forma, é acolhido pela dialogicidade, como ele mesmo afirma:

Como não possuía uma Cultura-Verdade que me prescrevesse a rejeição automática de todas as ideias incompatíveis consigo, a cultura que vou formando através das minhas leituras, alimenta-se com as minhas contradições e alimenta-as, e a sua oposição torna-se o motor da minha cultura. Assim começa e prossegue a minha dialógica interior entre esperança/desespero, dúvida/fé e, sob outro ângulo, entre “verdades do coração” e “verdades da razão”. (MORIN, 1995b, p.46)

Entre os anos de 1930 e 1940, período em que “as configurações ideológicas da esquerda e da direita se encontram confundidas”, marcado pela contradição política da época, terminando por entrar no Jornal *La fleche*, e em um grupo de estudantes frentistas, diz, ao fazer ingresso neste último:

Tal como acontecia com outros companheiros desse grupo militante, o meu revolucionarismo místico e recessivo, mas não liquidado. E se sou atraído pelo marxismo é porque suspeito de que se trata de um pensamento que enfrenta e supera as contradições. (MORIN, 1995b, p.48)

Mais adiante, na mesma obra, fala da “contradição assumida e pensada” na militância:

Portanto, eu podia, daí para a frente, assumir com felicidade as minhas contradições, enfrentá-las e, enfim e sobretudo – aqui Marx e Hegel eram indissolúvelmente complementares – , superá-las na e pela *praxis* revolucionária. (MORIN, 1995b, p.52)

No entanto, situações políticas, como o dogmatismo intelectual, a caça aos dirigentes comunistas, através de mentiras e acusações ignorantes, fazem com que a compreensão anterior seja suplantada pela volta às contradições. Em relação a Marx e a Hegel, Morin enuncia: “Então o sistema quebrou-se”, referindo-se ao fato de tê-los considerado complementares. “O maravilhoso sistema hegeliano-marxista rebentou sob as virulências simultâneas da crítica racional, do exercício da dúvida e da revolta moral.” (1995b, p.53). Morin (1995b, p.53) bania a pretensão de totalidade e repetia Adorno: “A totalidade é a não verdade”. Assim, refere-se ao processo de retorno às contradições:

Todo esse trabalho de decomposição e recomposição se operou durante o período de revisão fecunda de *Arguments* e constituiu o prelúdio para elaboração da minha concepção de complexidade. O que estava para sempre abandonado era a síntese eufórica. Tornara-me alérgico à falta de pudor dialética. Mas o que era mais forte do que nunca era a necessidade do duro afrontamento das contradições.

Na concepção dialética de Hegel e de Marx, temos uma lógica presa ao modelo linear, cartesiano e a ideia de resultado ou produto (síntese). A dialógica de Morin não concebe a linearidade em função da recursividade, de um movimento cíclico; a complexidade não pretende ser um paradigma, um modelo, está muito mais para a dinâmica do pensamento/ação; o que gera é, ao mesmo tempo, gerador, por isso, não pode resultar em um produto. Rompe-se com o modelo mecânico de causa e efeito, porque, na complexidade, um recai sobre o outro.

Para esclarecer um pouco mais a dialógica, em Morin, lembro que a unidade, a dialógica complexa à qual me refiro, comporta duas lógicas diversas, antagônicas, opostas, diferentes, que convivem lado a lado, sem que uma destrua a outra. São complementares, ao mesmo tempo em que se opõem. Posso exemplificar, para melhor compreensão, quando Morin (2007, p. 105-6) faz uma comparação entre o pensamento racional e o pensamento mitológico:

Mesmo sendo diferentes e opostos, os dois pensamentos estão imbricados em nossa vida e na linguagem; formam um tecido complexo: nossa linguagem é tão mais rica quanto pode se servir, ao mesmo tempo da disjunção e da argumentação, da analogia e da evocação. Bem entendido, ela pode ser subdesenvolvida tanto lógica como analogicamente. A maior pobreza não é somente a de um discurso analógico privado de lógica, mas de um discurso puramente lógico que, unicamente formal, está privado do concreto e da complexidade.

A racionalidade fechada não pode compreender as necessidades humanas que alimentam mito e religião; ela ignora que na racionalidade mesma há emoção e paixão. Em contrapartida, quando é autocrítica e aberta, a racionalidade pode reconhecer seus limites, compreender as características humanas profundas do mito e da magia.

A racionalidade aberta reconhece o tecido imaginário/simbólico que ajuda a tecer nossa realidade (*we are such stuff as dreams are made*). Pode-se conceber a realidade humana do mito, mas os dois pensamentos não podem realmente traduzir-se um no outro. A vantagem do pensamento racional é que pode traduzir na sua linguagem uma parte das significações míticas, enquanto que o pensamento mitológico não pode apropriar-se do pensamento racional crítico.

Pelo exposto, percebo que não há a síntese como resultado de um percurso linear, como ocorre na concepção dialética. Os dois pensamentos - o racional e o mitológico - convivem, o que não cabe dizer que tenham uma relação harmônica, mas ora se aproximam, ora se distanciam. Longe de se consubstanciar em uma mistura homogênea, constituem-se como uma unidade heteróclita.

2.7 Exposição da teia que sustenta a tese

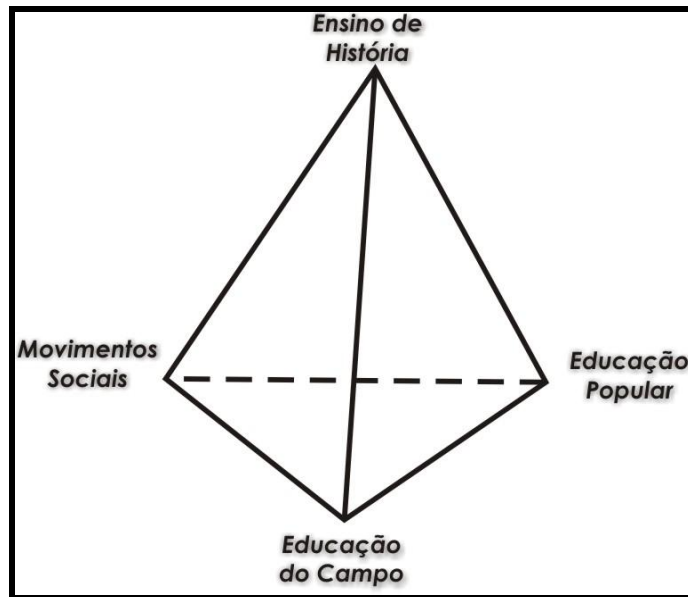
Exponho, neste item, o processo de construção da rede que fez emergir a tese, partindo da primeira concepção mais tosca, até uma que seja bem mais acabada. Nenhuma delas pode tomar o lugar da realidade, mas podem ajudar a aproximar o objeto de estudo e a fazer um desenho da tese – uma espécie de fio de Ariadne.

Os desenhos, espécies de mapas conceituais, foram apresentados passo a passo para aludir algo mais claro, próximo da forma como concebo as relações entre diversos temas que são importantes para a tese, que fazem diálogo entre si. As pontes entre as diversas partes e a troca que elas fazem representam o dinamismo; o fato das formas, até a última figura, permanecerem um tetraedro, consiste numa maneira tosca de *esquematisar*, no intuito de se tornar mais *objetivo*. Estaria mais próximo da realidade se as linhas de retroações, ao final, tomassem a forma de curvas e ao invés de um tetraedro desse a ideia de uma esfera pontilhada, como se fossem *pixels* ou uma espécie de imagem hologramática. Mas, não me importuna alguma ideia, metáfora ou concepção de inacabado, dessa maneira mais me aproximarei da vida como ela é.

A tese consiste em mais algumas páginas para enriquecer a produção acadêmica referente ao ensino de História na educação do/no campo.²⁵ E ousou querer ir além de propostas firmadas até o presente momento. Meu pensamento da tese *repousa* sobre o tripé da educação do campo, dos movimentos sociais e da educação popular. Podemos imaginar um sólido geométrico, um tetraedro (Figura 02), em cujo vértice, no ápice, encontra-se o ensino de História, e os demais vértices da base repousam no tripé citado. Todos os vértices dialogam entre si. Na realidade, os elos entre as partes são sobremaneira importantes.

²⁵ Os homens e mulheres do campo são protagonistas de sua própria história, como tal, devo pensar numa educação que leve em consideração sua cultura. Quando falo *do/no*, levo em consideração que a educação nasce das suas reais necessidades e não como se pensou a educação rural, vinda em pacotes do estado, querendo equalizar o que por sociocultural já se faz plural. Nesse sentido, educação do campo vai de encontro ao termo *educação rural*.

FIGURA 2: Tetraedro



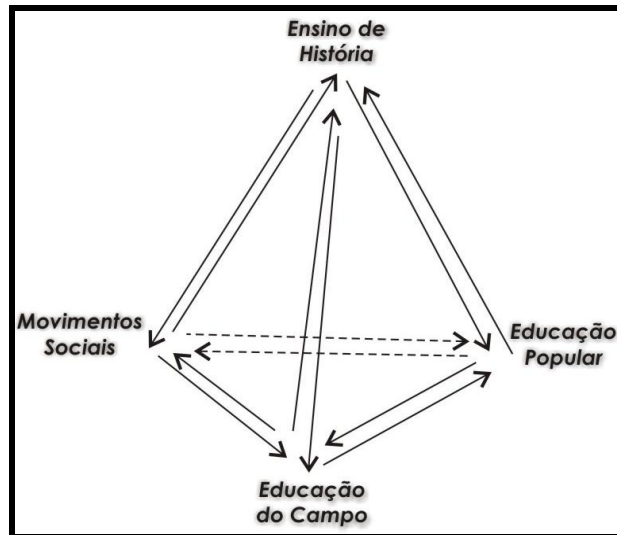
Fonte: Elaborada pelo autor para ilustrar a relação dos temas da tese.

Cada um dos vértices separados já seria um tema específico para estudo. Uns mais, outros menos, objeto de muitas pesquisas. No entanto, a singularidade da tese reside no amplo diálogo travado entre os diversos polos. A estabilidade do sólido geométrico, num primeiro olhar, pode transmitir uma condição alheia à realidade dos fenômenos estudados, pois as pirâmides são consideradas os sólidos mais estáveis. Mas, desde o início, tive em mente que o mapa conceitual apresentado é a construção de uma espécie de metáfora que se aproxima da realidade contemplada, portanto, não é a realidade em si, mas uma representação dela. E as arestas que unem os vértices são elos dialógicos, caracterizados pela recursividade, um dos princípios da complexidade apresentados por Edgar Morin (1995a, p.108):

O segundo princípio é o da recursão organizacional. Para significação desse termo, lembro o processo do remoinho. Cada momento é simultaneamente produzido e produtor. Um processo recursivo é um processo em que os produtores e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu. Encontra-se o exemplo do indivíduo, da espécie e da reprodução. Nós, indivíduos, somos os produtos de um processo de reprodução que é anterior a nós. Mas uma vez que somos produzidos, tornamo-nos os produtores do processo que vai continuar. [...] Somos simultaneamente produzidos e produtores. A ideia recursiva é portanto uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto organizador e autoprodutor.

Com essa fundamentação da recursividade, as arestas do tetraedro se diluem e dão leveza e mais fluidez ao diálogo entre as partes, quebrando com a proposição anterior, no entanto, ultrapassando-a (Figura 03).

FIGURA 3: Tetraedro com maior fluidez



Fonte: Elaborada pelo autor para ilustrar a relação dos temas da tese.

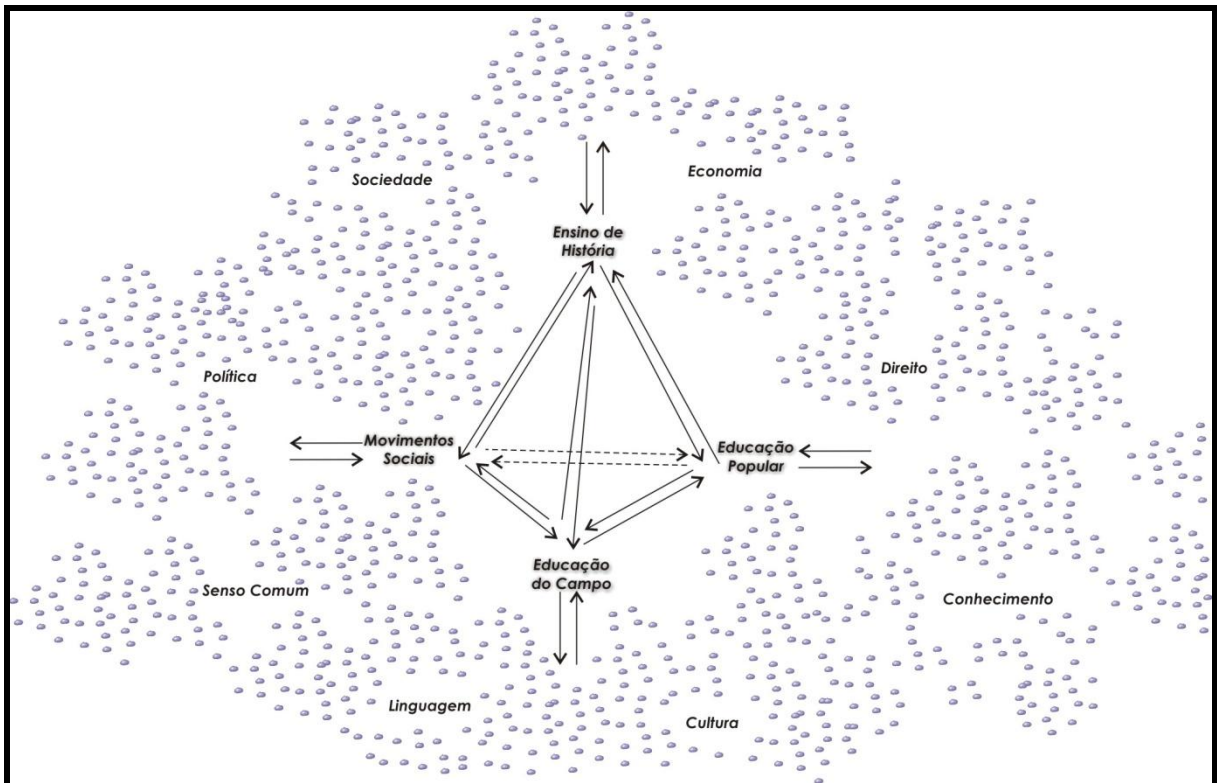
Expressa dessa maneira, a aparente estabilidade da figura 02, exposta anteriormente, é substituída pela dinâmica entre as partes. Cada parte troca com os demais elementos essenciais da sua constituição, devido ao sistema que compõem. O diálogo entre as partes é que permitirá o desenvolvimento de parte do texto da tese, o qual elucida as condições problemáticas da educação do campo, no contexto educacional brasileiro, e possibilita a compreensão do ensino de História para que possa suprir as necessidades da educação do campo. Porém a metáfora ainda não representa a forma adequada a minha proposta, pelo simples fato de apresentar as relações dos diversos vértices, da imagem tetraédrica, em um todo, fechadas, que dão uma noção que se limita à racionalidade, em um sistema fechado em si mesmo. Quanto à noção de sistema, para não se confundir com a visão redutora, instrumental, que marcou as teorias mais rudimentares e os tecnicismos em empresas, indústrias e escolas, que seria uma vertente pobre do conceito, percebo a necessidade de frisar, no sentido de explicitar, como o próprio Morin (1995c, p. 84) o faz em seu pensamento.

El sentido, muy importante, de la **palabra sistema** merece que se profundice en él. De ahí, la necesidad de un pensamiento sistémico. Pero el pensamiento sistémico, como todo pensamiento, tiene dos vertientes: una **vertiente pobre** en la el sistema se concibe como conjunto funcional en el seno del cual las partes se complementan armoniosamente para las finalidades del todo; y una **vertiente rica**, en la que el

concepto de sistema lleva en su seno, no solamente las complementariedades, sino los antagonismos. Así, los sistemas solares y los sistemas sociales portan en su seno enormes perturbaciones que ellos regulan, y antagonismos furibundos que, en lugar de destruirlos, les hacen vivir. (grifos meus).

O segundo desenho limita os seus vértices às próprias relações. Corresponde apenas um modelo hipotético, ainda distante da realidade posta. E, como pretendemos fidedignidade em relação ao objeto tratado, as relações recursivas precisam ser estendidas às outras esferas do contexto social das quais emergem e difundem mudanças sociais (Figura 04). O ambiente sociocultural acolhe essa relação tetraédrica também trocando influências recursivamente.

FIGURA 4: Tetraedro aberto às relações socioculturais



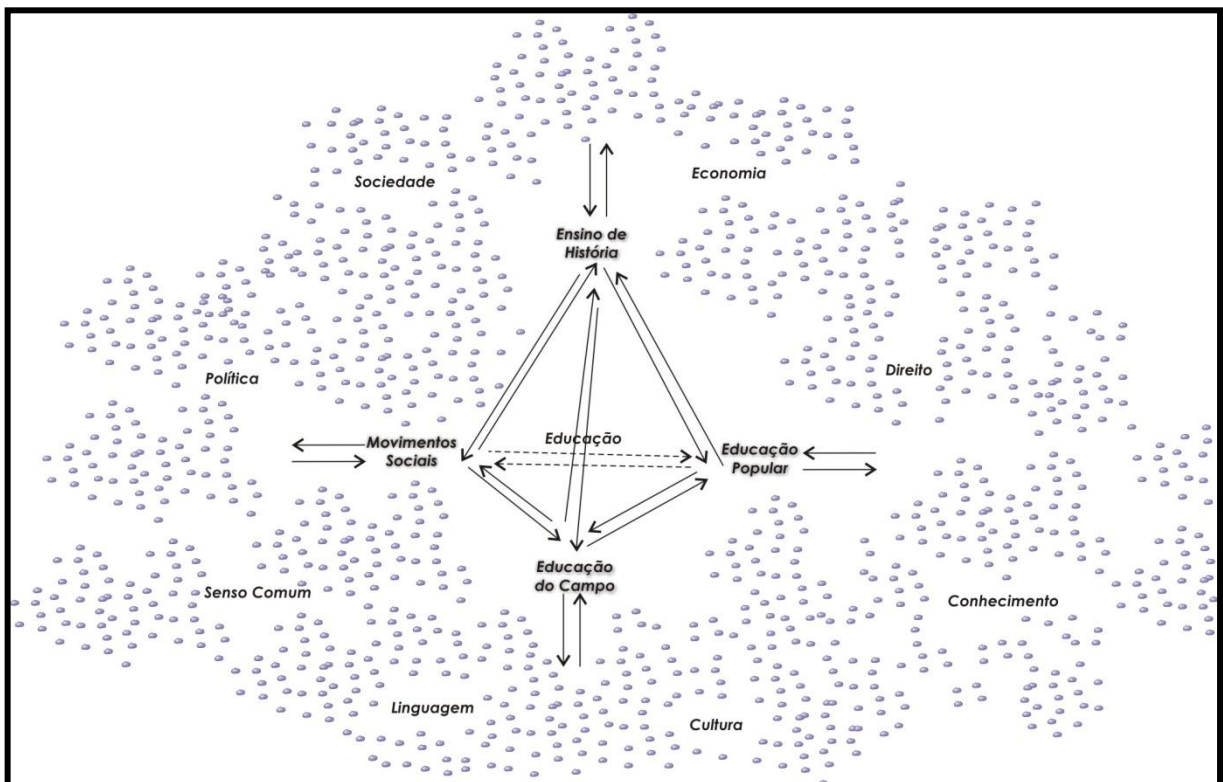
Fonte: Elaborada pelo autor para ilustrar a relação dos temas da tese.

Exposto dessa forma, pode-se aproximar ainda mais do contexto em que se insere a tese, porquanto a realidade sociocultural não pode ser reduzida a soluções simplistas, meramente esquemáticas, em que corremos o risco de ser caricaturais, aspecto ao qual não me proponho e não seria capaz de representar a realidade das coisas. A relação tetraédrica é apenas uma metáfora, uma construção do pensamento, com o intuito de nos aproximarmos de uma realidade tão complexa em que se apresentam as questões educacionais, reduzidas a

proposições simplistas e redutoras. E como a educação do campo tem sido vítima de análises equivocadas, de observações que a inserem, de forma passiva, no mundo da vida, o pesquisador precisa tomar cuidado, ser cauteloso, por um lado, mas certo e incisivo de outro, nesse último caso, sem ferir ainda mais o objeto de estudo que passa pelo ensino de História na educação do campo.

Do apresentado até o presente momento, o estudo já começa a tomar corpo. No entanto, ainda está desfalcado, pois comete um erro que educadores costumam reproduzir continuamente ao esquecer a Educação Popular no contexto educacional brasileiro, a qual é uma lacuna na história da educação brasileira, na visão dos autores. Esquecem-se do seu papel transformador, das contribuições pedagógicas, discriminam suas atividades pelo fato de ser questionadora das *verdades prontas* que vêm de cima para baixo e, então, quando chega à questão da educação do campo, as ressalvas, o preconceito ainda se apresenta de forma mais exagerada. Tais posturas são frutos da tradição que divide em extratos sólidos uma educação de referência que deve ser imposta como modelo de verdade, vê o professor como mero transmissor de conteúdos, e o aluno, como um receptor, passivo e apático, no processo educativo. Assim, acrescentei um elemento essencial no centro do tetraedro (Figura 05), elemento que se comunicará com todos os outros vértices falados e da mesma maneira –

FIGURA 5: Tetraedro aberto às relações socioculturais com a educação no centro



Fonte: Elaborada pelo autor para ilustrar a relação dos temas da tese.

recursivamente – a educação, mas não dentro de um prisma, como o saber universitário tradicional tem se proposto a fazer, circunscrito num patamar de superioridade, pelo contrário, que essa educação esteja aberta ao diálogo constante com outras esferas de saber *periféricas*, mas essenciais à vida.

O mapa conceitual proposto procurou dar espaço para cada temática importante na execução da tese e apresentar a teia complexa da realidade. Tomando como base a afirmação anterior, explico a relação dos movimentos sociais com a educação do campo. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (2009, p. 208) atenta para tal:

Pensar a educação em escolas no meio rural brasileiro é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades. Dessa perspectiva, é pertinente ressaltar o protagonismo do MST. De acordo com Lucini (2007), o MST é um dos movimentos sociais do campo que, na história do Brasil, se sobressai pelas suas ações e conquistas e, principalmente, pela sua organização. É um movimento que nasceu e se fortaleceu, de tal forma, que suas ações têm desafiado a suposta “ordem” social, econômica e cultural. Tem tido a capacidade de reinventar-se politicamente. A autora define o MST como grupo da sociedade civil que se organiza e assume a história no sentido de fazê-la acontecer. Conduz pela sua força social, os processos de transformação, não espera soluções do Estado, mas faz a história.

Silva Júnior (2009) continua reforçando a importância do MST para a educação rural e elenca exemplos concretos da sua luta que estarão em consonância com a melhoria daquela educação, endossando a importância dos movimentos sociais:

No caso da educação no meio rural, o MST contribuiu para grandes conquistas. Uma delas é o Parecer n. 36/2001, que propõe medidas de adequação à vida no campo. Outra conquista foi a instituição das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. O documento é fruto da ação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), que consolidou reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos, com identidades diversas, que vivem no campo [...]. Ressalte-se que, em fevereiro de 2004, o governo brasileiro criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que conta com a Coordenação Geral da Educação no Campo.

Apesar de não ser o centro da minha atenção, os movimentos sociais servem de forças, verdadeiras molas propulsoras, para que direitos garantidos constitucionalmente se

concretizem. Contribuem, ainda, para novas pedagogias e, seguramente, dão novas configurações institucionais ao próprio Estado. A educação do campo, em contrapartida, prima pela valorização dos movimentos sociais, que são contemplados de forma distorcida no ensino de História, visto que ocorreram não da maneira como geralmente são vistos no livro didático, como algo que aconteceu no passado, foi sufocado pela força da Coroa portuguesa ou, posteriormente, pelo Estado opressor brasileiro e ficou, com seu ideário, apartado do presente. Dessa forma, vemos os movimentos sociais transformando a educação do campo e, do outro polo, a educação contribuindo para a ação deles. Trata-se, portanto, do diálogo entre dois pontos do tetraedro. A história tradicional, defendendo os interesses das elites, sempre propagou a ideia errônea de que o povo brasileiro é cordial e pacífico e apaga, por muito tempo, a importância das lutas populares.

Quando à ação educativa, retorna aos movimentos como reacionária e perde o seu sentido de ser. A recursividade se torna negativa. É uma retroação que não ativa o processo de luta. O ensino cumpre o seu papel quando contribui para a criação de seres livres, altruístas, reflexivos, ativos. Esse é o retorno que a educação e o ensino de História fazem para que sejam cumpridos seus papéis sociais.

E qual o caminho que irei seguir para conduzir ao entendimento nesse problema de retroação? Traduzo isso na metodologia que não foi escolhida aleatoriamente.

2.8 Metodologia: (re)introduzindo os trajetos sinuosos da História Oral

Antes de qualquer ação concreta diretamente ligada ao domínio da História Oral para a pesquisa, ou seja, a efetivação das entrevistas aos professores de Bananeiras – PB, continuei fazendo o levantamento das referências – que aconteceu até o último momento de escrita – e a leitura das obras consideradas mais importantes. Essa atividade contribuiu com a parte teórico-metodológica para a execução desta tese, pois me convenceu da possibilidade de usar a história oral como metodologia para acolher o ensino de História na educação do campo, mais especificamente, a E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho.

O levantamento bibliográfico, aferido anteriormente, é essencial numa pesquisa e uma das principais ações de qualquer trabalho de cunho científico, por isso justifico o fato de não ser referente apenas à especificidade da História Oral, certamente sem excluí-la. O referencial bibliográfico para a metodologia repousou nalguns nomes já citados em tantos trabalhos baseados na história oral e, com certeza, já considerados clássicos (THOMPSON, 1998; BOM

MEIHY, 1996a; ALBERTI, 2004; MONTENEGRO, 1994). Neles fui dar os meus primeiros passos nesse *mundo novo*.

Bom Meihy (1996a, p. 11) relata que a história oral tem unido pessoas e instituições que estão preocupadas com três aspectos importantes e que coincidem com preocupações desta tese:

- 1) o registro, o arquivamento e a análise da documentação colhida por meio do recolhimento e trabalho de edição de depoimentos e testemunhos feitos com recursos da moderna tecnologia;
- 2) A inclusão de histórias e versões mantidas por seguimentos populacionais antes silenciados, evitados, esquecidos ou simplesmente desprezados por diversos motivos;
- 3) as interpretações próprias, variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea.

Ao palmilhar nessa região metodológica, esses três aspectos nortearam minhas expectativas em relação à pesquisa: a produção de material com uso de tecnologia sofisticada e que tenha serventia para outros estudos que virão posteriormente, meus ou de outros interessados; a consciência de que, por intermédio da história oral, os silenciados pelo tempo, os movimentos de minorias culturais, os movimentos sociais, no caso em estudo, os professores das escolas, afastadas dos grandes centros, ganharam voz e emergiram como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem; e a preocupação com narrativas não oficiais que, no caso da tese, passam pela vida privada e pública dos professores que, mesmo polivalentes, nas séries iniciais do ensino fundamental, detiveram-se na especificidade do ensino de História.

Ainda em relação às referências, já existia uma bibliografia específica sobre educação do campo e, de outro lado, uma produção extensa sobre o ensino de História. Em ambos os casos, conseqüentemente, concepções que se aproximam e outras que se chocam, como costuma acontecer nas concepções acadêmicas, no domínio da Ciência e, até, em alguma discussão do senso comum. Acontece, porém, que foram raros os textos, as publicações que tratassem da especificidade do ensino de História na educação do campo. Não foi surpresa, mesmo com a quantidade de publicações de proposições de cunho diferencialista para educação do campo, a quase inexistência de publicações ao que se propõe a tese. Talvez essas produções estejam mofando em algumas bibliotecas espalhadas pelo Brasil, por ser de praxe os trabalhos de pós-graduação não serem publicados. Alguns dos artigos publicados em livros, que são compilações de autores e que me foram valiosos, terminaram dando ímpetus, como foi o caso de *O Ensino de História no meio rural: olhares e práticas*, de Astrogildo Fernandes da Silva Júnior; *Ensino de História e alternância: algumas possibilidades*, de Neila

da Silva Reis. Através de contato com Selva Guimarães Fonseca e Silva Júnior, obtive indicação da primeira sobre a produção do segundo, na dissertação “Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais: um estudo no município de Aragrari – MG, Brasil”, e a tese “Identidade e consciência histórica de jovens estudantes e professores de História: um estudo em escolas no meio rural e urbano”. Silva Júnior me forneceu ambas. E, para surpresa minha, sem nem ao menos conhecê-lo, compartilhávamos de muitos interesses e pensamentos em comum, além de o personagem fictício, Professor de História, criado por mim, ter o mesmo nome – Astrogildo.

Segui, metodologicamente falando, os caminhos propiciados pela já vasta produção de história oral, que ganhou espaço e firmeza no meio acadêmico, principalmente pela crítica acirrada dos mais conservadores que acreditavam que, para se considerar história, precisava-se ser fato ocorrido em um passado muito remoto, mediado pelo documento escrito e oficial – *Canônicos* - como faz uso do termo Circe Bittencourt (2004). Considero-me, destarte, na vanguarda da produção historiográfica, fazendo *usos e abusos da História Oral*, ouvindo *a voz do passado*, pois tenho consciência de que as ferramentas dessa metodologia me permitiram: (1) entender as necessidades dos indivíduos, homens e mulheres (não meros objetos de pesquisa), de carne e osso, cheios de vida, implicados na problemática educacional em questão; (2) e, acima de muitos aspectos, dar voz aos profissionais que foram amordaçados pelo tempo e por uma sociedade pautada no conservadorismo, no modelo fruto do coronelismo e do clientelismo, circunscrito ainda em algumas ações, em práticas que são resquícios do distante medievo feudal; (3) nas idas às escolas e nos encontros com os professores, nos diálogos realizados, ir descortinando uma realidade que parecia há muito esquecida por mim e que me despertava para outras, novas para a tese.

Mesmo na atualidade, após longo percurso de uma metodologia inicialmente marginalizada, segui a linha de pensamento que é comum àqueles que trabalham com o domínio cultural, com a oralidade e a História Oral e ousou em fazer minhas as palavras de G. Lefebvre, citadas pelo medievalista Jacques Le Goff (2003):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando esses existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do Campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem,

serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreatura que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p. 530).

Essa possibilidade de metodologia em História dialoga com outros veios, como a (1) História Local, (2) a Micro História, (3) a História do Tempo Presente e (4) a História do Cotidiano. No primeiro caso, porque leva em consideração uma pequena localidade territorial, e isso, em hipótese alguma, quer dizer que esteja separado do geral, ao contrário, firma-se nas relações diversas entre um polo e outro, em que se concretiza; no segundo, porque estabelece um vínculo forte com os pequenos detalhes das ações dos sujeitos em sua vivência, e não, como queria a história tradicional, centrar-se nos grandes fatos que determinariam os rumos da humanidade. Essas são as pequenas ações que movem outras consideradas pelo conservadorismo como determinantes do movimento histórico; e terceiro, porque o tempo que estou retratando é próximo do momento em que vivo, chega a ser o que aconteceu ontem na sala de aula, na hora do almoço, antes da entrevista, mesmo sendo passado, de uma proximidade extensiva ao momento presente; no quarto, pois são as microações que se desenrolam no dia a dia dos sujeitos ativos. Já posso adiantar algo que será explicado um pouco mais adiante, que se trata de uma História Oral híbrida, não apenas por dialogar com outras formas de se fazer história, mas por não se resumir a uma metodologia classicamente pertencente ao fazer da História Oral, porquanto não se limitou aos pré-requisitos básicos dessa metodologia, que são o entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem de gravação. *A base da existência da história oral é o depoimento gravado* (BOM MEIHY, 1996, p. 15).

2.9 História Oral como metodologia?

A história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida como história viva. Como história dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. Isso não quer dizer que ela se esgote no momento da apreensão e da eventual análise das entrevistas. Mantém um compromisso de registro permanente que se projeta para o futuro sugerindo que outros possam vir a usá-la.

Bom Meihy

Na epígrafe, Bom Meihy aponta a metodologia como um recurso moderno, mas no sentido em que compreendemos na atualidade, principalmente no que se consubstanciou durante o pós-guerra, principalmente depois da II Guerra mundial, quando os participantes do grande massacre passaram a relatar seus depoimentos: soldados contavam seus dias nas trincheiras, judeus falavam da miserável situação a que foram levados, e eles e outros encontraram psicólogos, historiadores, antropólogos, sociólogos, ávidos por compreenderem, através daquelas narrativas, prováveis respostas para o terrível acontecimento, para a *selvageria* que ainda fazia parte da vida humana em pleno Século XX. Acontece que os primórdios da história estão assentados na oralidade, pois nem o pai da História, Heródoto, na Antiguidade, esteve isento das narrativas dos viajantes para fazer as suas, que se transformaram em História. E o historiador mais conservador não poderá negar tal fato, mesmo aquele que defende que não há história entre povos ágrafos. Afinal, quando não existia a palavra escrita, era através da oralidade que as tradições, os conhecimentos e a vida dos povos eram passados de geração para geração.

Ainda na epígrafe, quando Bom Meihy se reporta à *história do tempo presente* e à *história viva* reforça o que foi explicado anteriormente ao me referir às várias vertentes de se fazer história na atualidade. Quando se reporta a sua utilidade prática e imediata, levando-se em consideração que ela não se esgota ali na interpretação das narrativas, pois permanecem como registro para possíveis estudos futuros, fortalece a minha compreensão de processo, de dinâmica e de que esta tese só tem sentido quando retornar aos professores que responderam aos questionários e fizeram parte das entrevistas. Que nessa continuidade de diálogo, novos diálogos se efetivarão. Dessa forma, entro no aspecto social da História, a respeito do qual Paul Thompson (1998, p. 20) assim se expressa:

Toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. [...] Por vezes, a finalidade social da história é obscura. Há acadêmicos que continuam fazendo pesquisa factual sobre problemas remotos, evitando qualquer envolvimento com interpretações mais amplas ou com questões contemporâneas, insistindo apenas na busca do conhecimento pelo conhecimento.

Antes, etnógrafos, antropólogos e historiadores estavam apenas munidos de bico de penas e blocos de anotações. Acontece que os recursos passaram pelo desenvolvimento tecnológico proporcionado pelo longo processo da Revolução Industrial. Esse

aperfeiçoamento haveria de abrir novos caminhos facilitadores para a pesquisa, como diz Bom Meihy (1996, p.14):

A obrigatoriedade da participação da eletrônica na história oral determina uma alteração nos antigos procedimentos de captação de depoimentos antes feitos na base de anotações ou memorização. Essa é, aliás, uma das marcas da história oral como um procedimento novo.

Atualmente, um notebook que grava o diálogo entre entrevistador e entrevistado e que serve como um meio de anotações, facilita o trabalho do pesquisador. A Ciência não precisa se isentar do avanço técnico, como acontece quando historiadores fazem suas pesquisas em documentos microfilmados, como tem ocorrido em grande frequência, como foi o caso da disponibilidade, por meio da internet, dos manuscritos do Mar Morto, antes espalhados pelo mundo, em que o pesquisador, fosse historiador, teólogo ou antropólogo, fazia inúmeras viagens para ter acesso. Agora estão abertos ao público. Isso se dá, também, num *simples* brinquedo de computador, que recria em 3D o Panteão ou o Coliseu romano. O uso de recursos tecnológicos de ponta possibilita ir muito além, mas sempre dependerão de perspicácia do pesquisador para entender como manejar os recursos e como interpretar as informações recebidas pelos narradores.

Por intermédio da história oral, os silenciados, os movimentos de minorias culturais, movimentos sociais, no caso em estudo, os professores das escolas, afastadas dos grandes centros, ganham voz e emergem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bom Meihy (1996, p.15),

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistados, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Vejo, aí, um procedimento circular que, partindo de um projeto premeditado, chega aos agentes e retorna a eles dialogicamente. Esse caminho de pesquisa se preocupa com a humanização do processo de pesquisa, das percepções que levamos das entrevistas, pois essas pessoas têm sido submetidas, geralmente pelas instituições oficiais ditas superiores ou vistas pelo ângulo macro, como acontece com a própria relação dicotômica entre campo e cidade, em que o campo se transforma em rural, submetido aos interesses urbanos. A história

tradicional tem um veio elitista e costuma valorizar o processo de industrialização, solapando as questões campesinas. Esse é um ranço dos descasos do neocolonialismo e do imperialismo, justificados pelo positivismo que limitou a Ciência a ela própria.

Os entrevistados são pessoas que vivem ou estão ligadas às atividades da localidade campesina. Homens e mulheres que, nos primeiros contatos, desconheciam qualquer proposta diferencialista de Educação do Campo. Mas, como disse uma professora, numa roda de diálogo: “a gente se vira nos 30!” Isso demonstra que havia percalços na atividade diária do Magistério, mas que os professores conseguiam, junto com os alunos e outros membros da escola, superar. Ela falava com voz altiva, acreditando que a equipe de professores daria conta dos problemas, mesmo com a existência de tantos reveses. Por sinal, atitudes como essa renovam o meu espírito de dar minha contribuição social de professor à instituição e às localidades às quais pertencço.

Bom Meihy (1996) aponta três modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Posso afirmar que se tratou de uma pesquisa qualitativa, mas não desconsidero os aspectos quantitativos que têm sua importância, mas, nas interpretações, terminam por predominar os aspectos qualitativos. Quanto à abordagem metodológica que me inspirou, foi a história oral temática, posto que, no ensino de História, concentraram-se minhas expectativas. No entanto, mais uma vez, retomo o adjetivo *híbrido*²⁶, por não descartar as duas outras possibilidades. *A história oral pura trabalha apenas com os depoimentos. Seja apenas uma ou várias narrativas, a história oral pode tanto revelar a entrevista ou análise, desde que apenas sejam considerados os depoimentos como fontes.* (BOM MEIHY, 1996, p.20).

Então, posso afirmar que a história oral a que me proponho é a história oral temática híbrida, pois, mesmo tendo como eixo o ensino de História, ela não descarta a história de vida, muito menos a tradição. Por três motivos, ela se consubstancia em ser híbrida: (1) dialoga com a história local, com a micro-história, a história do tempo presente e a história do cotidiano; (2) faz-se uso de outras fontes que não apenas as narrativas orais dos entrevistados; e (3) não descarta a história de vida nem as tradições, pois, desde a apresentação do meu memorial, descrevo minha história de vida e não deixo de lado aspectos da tradição e, da mesma maneira, permaneço na entrevista com os colaboradores.

²⁶ O termo *híbrido* é usado pelo próprio Bom Meihy (1996, p20), segundo o qual “[...] O método tucididiano consistia em proceder a exames que combinavam testemunhos com outras fontes. Esse critério – que não descartava depoimentos –, pode ser considerado como inspirador de outro ramo da história oral conhecido por *história oral híbrida*.”

Em minha dissertação de Mestrado²⁷, ao invés do termo *híbrido*, usei *sincretico*. Para minha inconformação, acredito que me aproximei, mas não dei conta do que desejava quanto ao uso do termo mais adequado, apesar de algumas pessoas, no senso-comum ou no domínio da Ciência, fazerem uso dos dois como se fossem sinônimos. Entro no mérito da questão pelo fato de usar o termo *história oral temática híbrida* e, também, porque, principalmente no capítulo 4, *(Des)velando os diálogos: permanências e mudanças*, empreguei o termo *híbrido*, inclusive, quando me referi a determinados arranjos socioculturais no município de Bananeiras, nos setores do Tabuleiro e do Caboclo e na própria E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho.

O termo sincretismo tem uma carga histórica pejorativa, que trouxe as noções antropológicas de misturas homogêneas, como é o caso do que foi aferido ao fato de a cultura brasileira ser resultado do *mix* das três raças. Mesmo assim, teimei em usar o termo *sincretismo*, recorrendo à origem etimológica, impulsionado por Massimo Canevacci (1996). Acontece que ele cai, teoricamente falando, numa concepção antropológica extremamente relativista de que discordo. Além do mais, ele é um dos teóricos que faz equivalência entre os dois termos.

Tomado em sua origem, a lógica do sincretismo daria conta do meu interesse: os cretenses, povos desunidos, em época de guerra, que se uniam contra o inimigo comum e externo. Encontramos união e desunião convivendo uma ao lado da outra. A própria semelhança da dialógica e do hibridismo? No entanto, para além dele, vem a conotação histórica.

Pnina Werbner (2010, p.102) também chega às vias de usar as duas palavras como sinônimas, ou, pelo menos, dizer que assim o fazem:

Hibridismo cultural se tornou um tropo central dos estudos críticos da década de 90, celebrado como poderosamente transgressor e obstrutor da classe, da homogeneidade cultural nacional e das definições essencialistas de raça, cultura e dominação imperial, assim como um método para compreender as consequências da **migração e diásporas**. O hibridismo é utilizado para se referir a termos e categorias mistos ou a um choque de consciências, e engloba referências tais como sincretismo religioso, criouliização e políticas ciborgue ou relativas a diferenças em confronto [*crossover*], que invadiram áreas inteiras do discurso sociológico. Nos estudos sobre **modernização**, o termo assinala a mistura de culturas “locais” e “universais” na globalização. Com o

²⁷ “No Mestrado, em contato com o GRECOM, o fluxo de ideias que vinha da especialização desabrocharam, aparecendo Massimo Canevacci, com o qual compartilho algumas visões, não sem ressalvas. Enquanto todo mundo o cita pela obra *A Cidade Polifônica* (1993), comecei primeiro por *Sincretismos – Uma Exploração das Hibridações culturais* (1996). Fui alertado por seguir caminho inverso, mas persisti.” (SOUSA, 1999, p.17)

surgimento ininterrupto de novas diásporas e a penetração de culturas globais em outras regiões, frequentemente são descobertos novos hibridismos, mas, possivelmente, com pouco rendimento em matéria de novas ideias teóricas. (termo sublinhado meu)

Werbner (2010) não apenas toca em assunto polêmico, ela entra no aspecto do que eu, considerando a diversidade cultural brasileira, discordo da conotação que ganhou, sobretudo, o sincretismo religioso, se levo em consideração as duas religiosidades – o candomblé e o catolicismo – na relação que é estabelecida entre as divindades de ambos os cultos. Atualmente é, no mínimo inaceitável, tal proposição pela semelhança, por exemplo, que Santa Bárbara corresponde a Yansã ou que o Deus católico, Javé, equivale ao Tupã indígena. As origens de cada uma das representações são distintas.

Néstor García Canclini (2003, p. xvii) faz uma discussão densa sobre o termo *híbrido*, que pode oferecer o caminho a se trilhar. Na introdução à edição de 2001, ele faz a afirmativa: “Vou ocupar-me de como os estudos sobre hibridação modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade, multiculturalismo e sobre pares organizadores dos conflitos nas ciências sociais: tradição-modernidade, norte-sul, local-global.”

Se o uso do termo *sincretismo* traz a carga pejorativa, em alguns aspectos, o termo híbrido, não menos. O primeiro, etimologicamente, seria adequado; o segundo, em sua origem, leva às confabulações organicistas. Sobre este último caso, Canclini (2003, p. xix) escreve:

Há que começar discutindo se híbrido é uma boa ou má palavra. Não basta que seja muito usada para que a consideremos respeitável. Pelo contrário, seu profuso emprego favorece que lhe sejam atribuídos significados discordantes. Ao transferi-la da Biologia às análises socioculturais, ganhou campos de aplicação, mas perdeu univocidade. Daí que alguns preferam continuar a falar de sincretismo em questões religiosas, de mestiçagem em história e antropologia, de fusão em música. Qual é a vantagem, para pesquisa científica, de recorrer a um termo carregado de equivocidade?

Nomes como os de Comte e Durkheim, na França; Herbert Spencer, no Reino Unido; Albert Schäffle, na Alemanha; Lester Frank Ward, nos EUA, foram criticados pelos usos que fizeram de termos provenientes das ciências naturais, como: “física social”, “espécies sociais”, “tecidos sociais”. A questão é que os fenômenos naturais seguem caminhos próprios, diferentes dos fenômenos sociais.²⁸ Então, Canclini (2003, xix) define o termo híbrido,

²⁸ Na minha tese, quando emprego algum termo que remeta às ciências naturais, não o faço com base nos princípios organicistas, mas como metáforas para se compreenderem os meus objetivos.

consciente de que, em sua obra original *foi insuficiente* na questão: “entendo por hibridação processos sócio culturais nos quais culturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas **estruturas**, objetos e práticas” (grifo meu). Apenas trocaria o termo grifado por combinações que comportam práticas diversas, mas que convivem umas com as outras. A ideia nunca será de mistura homogênea, mesmo que, em alguns momentos, assim se apresente aos olhos do observador. Mas prevalecerá um *mix* heterogêneo que mais se aproxima de todo o discurso dialógico que apresentei anteriormente.

Concluída a discussão sobre hibridismo, posso afirmar que a característica dialógica do método me proporcionou a aproximação com os professores, e que a história oral foi o caminho que percorri na tese, o maior suporte metodológico. A dialógica que traspassa toda a tese exige do pesquisador o trato com a diversidade, com o outro, com o novo, quando o pesquisador se sente o próprio *estrangeiro*. Assim, exigia-se de mim, de forma imprescindível, a disponibilidade de ouvir, muito mais do que falar, de respeitar as ideias dos professores mesmo que fossem diferentes das minhas. Essa postura *do ouvir* toma tamanha importância que Alessandro Portelli (1997c) a considera como um dos procedimentos, entre outros, que estão relacionados à ética profissional daquele que trabalha com a História Oral:

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo com a História Oral. [...] Nossa arte de ouvir, baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. Cada um dos meus entrevistados [...] representou uma surpresa e uma experiência de aprendizado. (1997c, p.17)

Quais são, então, as técnicas usadas para dar corpo à metodologia? (1) As conversas informais, essenciais para a criação dos vínculos, para que os professores ficassem mais a vontade; (2) as rodas de diálogo – que, primeiramente, aconteceram com os professores as E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho e, posteriormente, com as demais instituições de ensino – que, muitas vezes, apresenta-se como *faca de dois gumes*, pois, através dela, coletamos muitos dados, mas, quando o grupo se coloca de uma vez, alguns ficam mais inibidos, outros esquecem sua linha de raciocínio e seguem a do amigo; (3) a aplicação de questionários e, principalmente, (4) as entrevistas.

2.10 As conversas informais e os contatos cotidianos: muito mais que informalidades

Na concepção tradicional, pelo menos no domínio da História, as informalidades, as obviedades, as nuances do cotidiano não foram as mais relevantes e foram até descartadas. No entanto, antes dos historiadores, os etnógrafos e os antropólogos passaram a dar, muito cedo, atenção a esses aspectos. Compartilho da crença de que esses acontecimentos corriqueiros terminam por formar uma filigrana delicada de vasta importância para a compreensão das redes de ação e das relações sociais. “Desvendar, analiticamente, o familiar, pode dar a impressão de estarmos sistematizando obviedades” (SANTOS; VOGEL, 1985, p.65). Mas, fui além dos limites impostos por um olhar unívoco. Por essa via, as informalidades tomaram conotação de, na esfera micro, dar condições de compreender o que tomava corpo em situações maiores. Santos e Vogel (1985, p.67), na obra, “*Quando a rua vira casa*”, na parte Os trabalhos e os dias, afirmam: “Nossa etnografia começou em busca de uma gramática. Ocupou-se em descobrir um sistema de categorias e relações entre categorias que deve existir em qualquer recorte social simplesmente para que ele seja viável e plausível.” Também fui seguindo esse caminho de entender essa *gramática*, interessando-me em compreender o que esses arranjos poderiam traduzir para a especificidade do ensino de História que parecia estar tão soterrado diante de outras questões pedagógicas ou as lentes dos meus óculos não permitiam ainda dar conta do que estava diante da minha pessoa.

Lucrécia D’Alessio Ferrara (1999), em “*Olhar periférico*”, também parte do comum, do cotidiano, dos valores, para compreender os signos urbanos, entrando em uma casa, na especificidade de um apartamento. Ambas as obras citadas estão explicando relações que acontecem em bairros, em ruas, em vias públicas. Será que não poderiam responder também ao meu olhar sobre as práticas informais? Para além das questões urbanas que elas trazem, mostram a importância do trato com a informalidade. Ou, ainda, as práticas informais, para além de pistas, não me levariam, também, à instituição escolar da UNITAB? Às teias de relações internas (a escola em si) e externas (os setores do Tabuleiro e do Caboclo)?

Assim, no momento em que a entrevista foi suspensa, vi que um dos professores entrevistados ensinava matemática à noite e era formado em História.²⁹ Participei do momento em que duas professoras de História dialogavam sobre um bingo para conseguir dinheiro para a formatura do 9.º ano; noutro momento em que a gravação permaneceu, e a

²⁹ A entrevista desse professor terminou não fazendo parte das que permaneceram na tese, mas serve de exemplo.

entrevista foi suspensa (?), presenciei um problema que se repetia – a destruição do material escolar por alunos de uma turma. Os dois últimos casos ocorreram no lugar onde centrei minha tese, conforme pode ser visto no capítulo 3, em que são descritas as narrativas. As conversas informais e os contatos cotidianos emergem como muito mais do que informalidades, porquanto escondem sociabilidades, conflitos, parcerias, aproximações, distanciamentos da trama do rendilhado das relações, que contribuíram, desde o início, até o final da pesquisa, para que eu compreendesse a rede que acolhe o ensino de História na UNITAB. Especificamente, os primeiros encontros *informais* levaram-me às rodas de conversa – a teoria da metodologia do trabalho científico diria, nesse caso, que eu estaria mantendo contato com meu grupo focal.

2.11 As rodas de diálogo: uma ciranda de vozes

O que chamo de rodas de diálogo? Em quais circunstâncias se deram? Quando aconteciam? Por que ciranda de vozes?

As rodas de diálogo eram círculos onde os professores relatavam suas práticas cotidianas. Havia sempre uma espécie de *mote* que norteava o diálogo: “problemas que enfrentam no cotidiano escolar”; “metodologia usada”; “seleção de conteúdos”; “práticas inovadoras”.

As duas primeiras rodas de diálogo aconteceram no auditório do Miguel Filgueira, com um grupo muito pequeno de professores. Já a terceira, no mesmo local, aglutinava professores de todas as escolas dos dois setores. As três primeiras aconteceram durante o turno matutino. Posteriormente, utilizei o Projeto de Extensão Universitária: *A Escola do Campo e as práticas pedagógicas: partilhando saberes e experiências na realidade de Bananeiras/PB*, que se tornou uma verdadeira via de acesso aos meus colaboradores. Essas rodas de diálogo passaram a ocorrer quinzenalmente, nos períodos matutino e vespertino, de acordo com o horário de trabalho dos professores. Sentia que eles esperavam uma resposta da minha parte, mas eu sempre mandava de volta para o grupo. Segundo conversa informal, um ou outro dizia que nunca havia participado de uma formação daquele jeito, em que eles eram os que participavam ativamente. Na realidade, eu não tinha interesse algum, naqueles momentos, de oferecer formação no sentido bancário, nem era interesse do Projeto de Extensão. Eu queria entender tão somente como eles concebiam o ensino de História, sem ter que estar induzindo, mas os deixando livres. Nessas circunstâncias, era preciso exercitar a

paciência de esperar horas para que aparecesse uma centelha de luz para ir formando o imbricado desenho da tese.

Havia situações em que cada um que fazia parte da roda narrava, alguma coisa tipo uma experiência na docência. No entanto, na maioria das vezes, eles estavam livres para falar ou não. Os resultados eram muitas conversas, discussões, questionamentos, uma verdadeira *ciranda de vozes* que, em alguns momentos, confluíam, noutros, distanciavam-se, na dinâmica da dialógica.

As entrevistas de grupo focal nunca dão resultados quantitativos, devido à ausência de resultados numéricos. Registrava, em meu caderno de anotações, aqueles aspectos que considerava importante; noutros momentos, até dias depois, vinham *insights* importantes dos diálogos que tinham acontecido. Exceto uma lista de frequência que passava para os professores assinarem seus nomes, que fornecia o número de participantes diários, o resto eram dados qualitativos, tão carregados de subjetividade que, muitas vezes, voltei para casa com mais interrogações do que respostas. Essas rodas de diálogo me possibilitaram construir os questionários e ir escolhendo os colaboradores para as entrevistas.

2.12 Questionários: fechados ou abertos, ou ainda, ambos?

Foram aplicados dois questionários, ambos, juntos com os encontros e as rodas de conversa, contribuíram para a construção do roteiro semiaberto das entrevistas. Somado a esses, o relatório temático da entrevista com os professores, elaborado por Silva Júnior (2007).

Do primeiro questionário (APÊNDICE A) participaram 31 professores, representando ao todo 8 (oito) escolas dos dois setores pesquisados. A quantidade de professores participantes por instituição (Tabela 02) de ensino variou muito mais em função do tamanho físico das escolas e do número de professores. Por exemplo, no ano de 2012, a E. M. E. F. São Judas Tadeu teve apenas uma professora ensinando duas turmas, uma no turno matutino e, outra, no vespertino. Levando-se em consideração esse aspecto, tive uma representação maciça das escolas. Sendo a maior delas, a E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, participaram uma maior quantidade de professores.

TABELA 2: N.º de professores que participaram do questionário n.º 1.

EMEF	Participantes	(%)
EMEF do Jaracatiá	6	19,35
EMEF José Henrique Pereira	5	16,12
EMEF José Rocha Cirne	3	9,67
EMEF Major Augusto Bezerra	3	9,67
EMEF Miguel Filgueira Filho	8	25,80
EMEF Olho D'Água	3	9,67
EMEF Raposa	2	6,45
EMEF São Judas Tadeu	1	3,22
Total	31	100,00

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados do Questionário 1.

A única escola que *não participou do questionário* foi E. M. E. F. de Umari, no entanto, justifico a peculiaridade desse acontecimento através de dados colhidos na roda de conversa ocorrida no Centro Cultural de Bananeiras, em 26 de outubro de 2011. Naquele dia, entre os 14 colaboradores, estiveram presentes uma professora e o gestor – que também exercia função de professor, ambos representantes da referida instituição. A escola, localizada em assentamento – fica afastada por 18 km do centro de Bananeiras – termina por se transformar em uma *ilha*, pois há intensa dificuldade de acesso. A distância e o isolamento contribuem para o aumento do índice de violência na escola e na área rural onde ela se insere. As residências são escassas no perímetro que leva até a escola. Os dois professores, que estavam presentes naquele dia, foram absorvidos pela escola que acolheu os alunos e, no dia em que foi aplicado o questionário, o gestor/professor que participou já se colocou como membro E. M. E. F. Major Augusto Bezerra. Segundo seu depoimento, a situação interna da escola, no que diz respeito aos aspectos físicos, encontrava-se em um verdadeiro caos. Acrescentando-se os fatores que geram a violência, bem como a própria, os aspectos relativos à comunidade emergiam como desesperadores.

A questão da violência foi bastante comentada pelos dois membros da escola e endossada por alguns professores de outras escolas presentes no dia. Algumas pessoas ainda teimam em ver o campo como um lugar oposto a cidade, onde reina a paz e a harmonia, a afamada ideia de *paraíso perdido*. Características como essa, desmistificam as concepções equivocadas, ao mesmo tempo em que se percebe a transformação do espaço e a configuração de um novo lugar. A violência rural da localidade aferida é causadora de algumas ações humanas: (1) as famílias praticam a migração ou a transumância, pois ocorrem periodicamente invasões e assaltos nos sítios; (2) os alunos são forçados a se deslocarem de

Umari para estudar nas localidades circunvizinhas; (3) movimentos sazonais que, classicamente ocorrem geralmente em função da criação dos pastores, são aguçados por outro fator; (4) algumas partes da região terminam por ficar desertificadas em termos populacionais. Ainda, segundo depoimento dos professores, o fato de haver vários caminhos de acessos para se chegar a Umari, contribuem para o aumento da violência, pois isso facilita a fuga dos assaltantes e, ainda, dificulta o controle de algum policiamento local.

A professora presente disse que os pais têm uma visão equivocada da instituição, pois usam a Escola como *depósito*, esquecendo-se das verdadeiras funções a que se presta o ensino-aprendizagem. Outro aspecto que fiz associação às ações que ocorrem em territórios urbanizados onde, em função do trabalho, os pais terminam delegando funções que são da família à escola.

A E. M. E. F. de Umari, na época do relato, possuía 20 alunos da educação infantil ao 5º ano, funcionando em regime multisseriado. Como estava funcionando em situação de extrema precariedade, a escola fechou e enviou os alunos para E. M. E. F. Major Augusto Bezerra (também localizada no assentamento Caboclo), mas o ensino permanecia multisseriado, no entanto com uma menor discrepância, em relação à verificada anteriormente na escola de origem.

Na E. M. E. F. Major Augusto Bezerra havia uma sala vaga pela manhã, mas o problema foi resolvido, pois ficaram funcionando duas séries. No início do processo de transição, os pais passavam pela dificuldade de deslocamento dos filhos, mas já no momento em que descreveram os acontecimentos, a Prefeitura de Bananeiras estava fazendo o transporte de Umari para E. M. E. F. Major Augusto Bezerra.

O relato acima mostra que houve participação de um representante da escola que se desmembrava, além de apontar para problemáticas que passam as escolas mais deslocadas do centro da cidade.

Houve unanimidade nas respostas do questionário, nos seguintes quesitos, de forma geral e na especificidade do ensino de História, foram todas afirmativas, ou seja, marcaram a resposta *sim*:

- Gosta de ser professor?
- Você considera que o ensino de História contribui para vivência da cidadania?
- Você considera que o ensino de História contribui para o desenvolvimento da consciência crítica?

- Podemos estabelecer práticas interdisciplinares (ou transdisciplinares) com o ensino de História?
- É possível estabelecer relações entre o ensino de História e o ensino de Matemática?
- É possível estabelecer relações entre o ensino de História e a leitura e a escrita?

Apesar das respostas objetivas e afirmativas do questionário, exceto no que diz respeito à vivência da cidadania e desenvolvimento da consciência crítica, as demais relativas à interdisciplinaridade, através das entrevistas não pareceram ser efetivadas no cotidiano da maioria dos professores entrevistados posteriormente, ou mesmo nas rodas de diálogo. Ainda chamo atenção para aqueles que se dizem inovadores na prática do ensino de História (Tabela 03). Posso arredondar, posto que um dos professores deixou de responder a questão, que 50% se diz ter inovado no ensino, enquanto a outra metade manteve a tradição. Quando entrevistados, percebemos algumas práticas que se dizem inovadoras, mas que são tradicionais e, algumas outras, que realmente estão na perspectiva de ensino de História reflexivo – permanências e mudanças.

TABELA 3: Sobre inovação no ensino de História.

CONSIDERA QUE JÁ INOVOU NO ENSINO DE HISTÓRIA EM SEU COTIDIANO EM SALA DE AULA?	RESPOSTA
Sim	15
Não	15
Não informou	1
Total	31

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados informados no Questionário 1.

Aspecto que dizem respeito à subjetividade do processo de resposta ao questionário (Tabela 04), mostra nas atitudes dos professores: (1) Passaram corretivo, rabiscaram, indicaram outra resposta; (2) houve o caso específico de um professor que se questionou se ensinava ou não História. Neste último, posso aferir sobre a identidade do professor, das séries iniciais do ensino fundamental, não se considerar professor também de História, posto que, de outro lado, há uma identidade com o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

TABELA 4: Dúvidas nas respostas dos professores sobre o ensino de História.

ORDEM	HOUVE VACILAÇÃO NA RESPOSTA DOS QUESTIONAMENTOS	QDE
1.	Sente afinidade com o ensino de História?	3
2.	Já ensinou História?	7
3.	Ainda ensina História?	4

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados informados no Questionário 1.

Salários dos professores variavam de R\$ 540,00 até R\$ 1.160,00. Deve-se levar em consideração, que: alguns professores trabalham um ou mais turnos; que ocorrem incentivos quando o professor exerce cargo de confiança – como gestão; que houve muitas variações entre os dois valores expostos; que quatro professores não expuseram o valor das suas mensalidades; que um professor escreveu R\$ 900,00 da seguinte forma *900* – sendo que dava a impressão nítida de R\$ 0,00 – o que me pareceu de exemplar ironia em relação ao seu soldo. Aspectos como este último mostram efetiva consciência de insatisfação do professor em relação ao piso salarial. Alguém poderia não dar importância ao fato, mas confesso que achei de extrema criatividade.

A experiência no magistério, dos professores que participaram do primeiro questionário variava de 2 (dois) a 33 (trinta e três) anos. De forma mais sucinta (Tabela 05) pode-se ter uma noção geral, abaixo, da disposição dos professores pelo tempo de sala de aula, ou de forma mais detalhada, no final da tese (APÊNDICE B).

TABELA 5: Tempo de experiência em sala de aula.

Intervalo de tempo	Quant. Entrevistados
Menos de 5 anos	5
Acima de 5 até 10 anos	10
Acima de 10 até 15 anos	3
Acima de 15 até 20 anos	4
Acima de 20 anos até 25 anos	4
Acima de 25 anos	5
Total	31

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados informados no Questionário 1.

Além da atividade de professor, desenvolvem outras para complementar a renda (Tabela 06). Pelas entrevistas e contatos com os colaboradores, algumas das atividades são espécie de *hobby* e outras podem ser consideradas atividades tão importantes quanto à docência.

TABELA 6: Outras atividades desenvolvidas além da docência.

ORDEM	ATIVIDADE
1.	Vendedora da Avon
2.	Agricultura e pecuária
3.	Comércio (fotografia) e serviços pastorais na igreja
4.	Comércio
5.	4 (quatro) são gestores e um vice-gestor, que são atividades ligadas ao ensino.

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados informados no Questionário 1.

O segundo questionário (APÊNDICE C) foi entregue ao grupo de professores das escolas, mas apenas 13 deles deram retorno. Expressivamente maior que o primeiro, com mais questões abertas e dava maior liberdade dos professores falarem ou não sobre a prática do ensino de História. Alguns dos resultados dele foram usados mais adiante, na tese.

O terceiro questionário foi pensado e aplicado aos alunos pela professora de História do 8.º e 9.º anos, da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho. Utilizei-me apenas de alguns dados para diagnosticar o corpo discente e, principalmente, para comprovar que após o setor do Tabuleiro, a maioria dos alunos que são absorvidos pela UNITAB, é proveniente do setor caboclo.

Por último, o relatório temático da entrevista com os professores, elaborado por Silva Júnior (2007), somado aos outros temas que surgiram com os contatos diários, deram contorno ao meu roteiro de entrevista. Assim, posso afirmar que rodas de conversa, contatos informais, questionários, abriram vias sólidas para a execução das entrevistas.

2.13 Entrevista: os silêncios e os gestos que soam como palavras e a voz

Sem descartar os encontros informais, as rodas de conversa, os encontros quinzenais, os questionários, até mesmo porque eles me levaram até as entrevistas, elas foram momentos bastante salutares na proximidade direta com o ensino de História, com os professores das escolas dos dois setores e, principalmente, com os da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho. O processo de entrevista, diversas vezes, é íngreme, outras vezes, flui com naturalidade e, geralmente, acontecem respostas, disposições, narrativas, intervenções que nunca pareceram ser o que eu esperava. Para isso, é preciso ser perspicaz, mas, como diz Paul Thompson (1992, p.254), isso exige determinadas posturas do entrevistador. Porém a maioria consegue aprender a fazer bem o trabalho:

Ser bem sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos de entrevista, que vão desde a que se faz sob forma de conversa amigável ou informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com a sua personalidade. Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir a tentação de discordar do informante, ou lhe impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas. Mas a maioria das pessoas consegue aprender a entrevistar bem.

São muitos fatores que envolvem o processo para que as condições das entrevistas adquiram o sucesso desejado. Alguns fatores externos podem contribuir para uma melhor qualidade dos resultados preteridos. No entanto, nem sempre, é possível conciliar tais fatores. Eu precisava de lugares que favorecessem por terem uma atmosfera agradável para o colaborador, que o deixasse suficientemente confortável, que ele estivesse consciente do sigilo e da ética da minha parte, que o fizesse se sentir em uma relação de segurança, o que foi possível, pelo menos, na maioria delas, pelos vínculos proporcionados pelo cotidiano. As interrupções sempre são vistas como aspectos negativos, mas, no caso das minhas entrevistas, algumas das pausas, das quebras do diálogo pela chegada de alguém, enfim, as interrupções, contribuíram para que eu compreendesse situações que estavam veladas. Quanto à duração da entrevista, se for longa, pode emergir como algo maçante. Porém, no meu caso, a mais extensa foi a que me trouxe mais informações e pareceu prazerosa para a colaboradora.

Quanto aos fatores internos, apenas em um caso, em que insisti para que o professor me fornecesse a entrevista, avalei-me como invasivo. Mesmo assim, considero que houve um convencimento de minha parte e uma sensibilização dele. Falo no sentido de ter se conscientizado da importância da minha pesquisa. Isso ficou constatado pelo acolhimento, pela receptividade e disponibilidade de me receber em sua casa. Não apenas com esse entrevistado, em específico, mas com todos os outros, demonstrei respeito por cada uma das pessoas e não apenas pelos dados que me forneciam. Essa atitude, em todo momento, era manifestada pela minha demonstração de interesse e valorização pelo que eles falavam, mostrando-me surpreso, levantando as sobrancelhas, mexendo a cabeça em gesto afirmativo. Agia na tentativa de facilitar a comunicação entre as partes, quebrando a ideia de roteiro, abrindo para a possibilidade de que realmente se estabelecesse o diálogo.

Os gestos corporais, como os braços cruzados ou gestos com os braços e as mãos livres; atitudes bruscas; a tonalidade baixa da voz, empolgada, irônica; a seriedade do relato; as dúvidas; as perguntas quando não entendiam meus questionamentos, todos juntos, ajudavam a compreender a gramática que se dava com a união das vozes.

Levando-se em consideração todos esses aspectos, posso considerar que cheguei aos meus objetivos com as entrevistas, principalmente porque, por exemplo, diferente do primeiro questionário que direcionado ao ensino de História, nelas o diálogo fluía e retirava minhas dúvidas, o que o questionário, praticamente todo fechado, não permitia.

Ainda sobre fatores importantes para o sucesso da entrevista, posso me voltar a Bom Meihy (1996), quando salienta a importância, na história oral, do *eu narrador*, sempre apresentada em primeira pessoa do singular, que apresenta uma *duplicação de identidade*: a do narrador, que se torna agente condutor, e a do eu, que dirige o produto final: “Essa dupla identidade é aparente, pois o poder de quem deu o testemunho prevalece sobre o de quem o colheu até a conclusão de sua história da qual, contudo, é, em face do resultado final, o autor.” (p.31).

Bom Meihy (1996, p.31) reforça a importância de quem deu o testemunho, sobre aquele que está entrevistando, e da voz daquele sobre a própria voz do inquiridor. Assim:

O oralista, na apresentação do produto final do texto, anula sua mediação em favor do destaque do entrevistado. O narrador, até a finalização do processo de entrevista é a razão do trabalho. Para o autor significa que, quanto mais oculto ele estiver, quanto menos ele aparecer, melhor será o resultado do seu desempenho.

Passando por esses aspectos, aquele que trabalha com história oral deve, além de considerar os elementos expostos acima, que não enaltecem a figura do colaborador, mas lhe dá o seu verdadeiro estatuto, precisa estar consciente da sua postura e objetivo na pesquisa:

Prefere-se definir o oralista como alguém que tem o compromisso de fazer um trabalho e mesmo que ele não seja o mediador neutro, quando investido de seu papel profissional, deverá ser hábil e se empenhar no bom andamento do projeto. Cobra-se do eu diretor do projeto uma postura profissional que submete sua cumplicidade com o objetivo do trabalho. (BOM MEIHY, 1996, p.33).

As entrevistas, em seu manancial, forneceram-me muitos dados para interpretação e, por si só, consubstanciam-se em: (1) informações cruciais dos colaboradores que dizem por si mesmas; (2) elas não se esgotam apenas na interpretação que faço das narrativas e

permanecem como registro para possíveis estudos futuros sobre o tema central ou outros que venham ser de interesse de outros pesquisadores; (3) os professores não são meros entrevistados, figuras inertes, eles são os verdadeiros colaboradores, não emprestam sua voz, elas são verdades sobre a pesquisa; (4) como elas devem voltar aos colaboradores que foram entrevistados, é bom que eles vejam seu texto na íntegra, tal qual sucedeu no momento da entrevista; (5) é importante dar ao leitor da tese a possibilidade de interpretar, também, e ver se o que afirmo pode ser refutado ou não, ou pode ser melhorado. Além de todos esses aspectos, tem sido comum a prática de inserir as entrevistas, em um capítulo específico da tese, entre os historiadores orais.

Por todos esses fatores acima descritos, vi como muito pertinente a inserção das entrevistas no corpo do texto, pois dão respaldo às vozes, aos sentimentos, aos gestos e aos pensamentos. As vozes dos colaboradores são o norte do texto. Apesar disso, meu orientador achou de melhor tom que eu fizesse uma espécie de síntese que consiste no próximo capítulo.

3 DIALOGANDO COM OS COLABORADORES: DOS (DES)ENCONTROS DA VOZ

Trabalhar uma entrevista equivale a tirar os andaimes de uma construção quando ela fica pronta. Com isso a primeira tradição quebrada é a do mito de que a transcrição de palavra por palavra corresponderia à realidade da narrativa. Porque uma gravação não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente, é impossível pensar que a mera transcrição traduza tudo o que se passou na situação do encontro.

BOM MEIHY








Mesmo com a existência de um roteiro semiestruturado para me guiar no processo de entrevista, o que caracterizou o contato com os colaboradores não foi a prática mecânica em que o entrevistador joga uma pergunta e aguarda uma resposta. A relação situacional entre mim e cada um dos entrevistados foi marcada pelo que chamo, no título deste capítulo, de *Dialogando com os colaboradores*, que caracterizo como uma conversa amistosa, cujos interlocutores foram sujeitos ativos, de cuja essência emergiu o processo dialógico. Nas diversas conversas, o diálogo fluía com a leveza proporcionada pelos vínculos que foram se firmando com o tempo de convivência. Como a própria dialógica pressupõe, em alguns momentos, nossas vozes se aproximavam, fazendo com que convergissem mundos diferentes – o meu e o do colaborador; noutros, aconteciam os desencontros da voz, a não compreensão das partes e até mesmo a impossibilidade do diálogo: o não entendimento da pergunta ou uma resposta que não dava conta do que havia sido perguntado.

Passar para o papel tudo o que foi dito, em momento algum, pareceu-me fácil. Na realidade, essa foi a parte que considerei a mais demorada de toda a tese. Até superar as demais tarefas. As gravações ficaram claras no sentido de que foi possível ouvir a maioria. Mas, como colocar os gestos, a entonação da voz, as pausas, os silêncios, as construções de frases que começavam pelo final, que ficavam truncadas no papel, mas tão claras na oralidade, os tons irônicos, os tipos de sorriso, as vozes que se misturavam no tempo da gravação, emitidas paralelamente. Enfim, foi terminada a transcrição - a passagem *completa* da oralidade, com as curvas dos cacoetes, com as onomatopeias, com as repetições – “não é?”, “né”, “aí”, “hanrans e hunruns,” “tá”, “num” – que tornavam a materialização do texto escrito algo desagradável de se ler, que fora vivenciado com prazer, mas que, depois, parecia disforme, truncado e até sem sentido em algumas partes. As narrativas precisavam da transcrição - *a entrevista trabalhada já em sua fase de apresentação pública. As correções gramaticais, as frases completas, tudo deve estar estabelecido nessa etapa* (BOM MEIHY, 1998, p.77). Essa foi outra fase sofrível do processo de construção da metodologia da história

oral. Assim, retirei o mínimo possível das vozes e dos sons, dos diálogos de terceiros, que apareciam nas gravações, ou barulhos de carro, risos, músicas ou outro som externo, na tentativa de me aproximar mais do momento vivido, apesar de, como historiador, acreditar que era impossível esse resgate.

Ressalto que, até entre os clássicos da produção da história oral, não há um consenso. Paul Thompson (1998) é a favor da transcrição integral, de que se deve incluir tudo o que está gravado, fazendo-se exceções de exageros do gaguejar, das digressões ou da procura de palavras. Já Bom Meihy (1998) defende a longa e elaborada edição. A epígrafe que abre o capítulo justifica a segunda concepção que escolhi, em detrimento da primeira. Portanto, com o objetivo de me aproximar o máximo possível do que vivenciei, ouvi e falei, elaborei um quadro (Quadro 13) de convenções para auxiliar a transcrição:

QUADRO 13: Significado da simbologia empregada na transcrição.

SIMBOLOGIA	SIGNIFICADO
 ((anotações entre parênteses duplos))	Anotações do entrevistador que indicam gestos, comportamentos, referências e contextos situacionais para compreender bem o diálogo.
(esclarecimentos)	Esclarecimentos da narrativa
...	Pausas breves
... ..	Cortes na sequência narrativa
[?]	Trechos incompreensíveis que não foram transcritos.
(SILÊNCIO)	Grandes pausas, que indicam momentos de reflexão ou hesitação.
[anotações externas]	Explicações sobre questões referentes às narrativas; comentários chamando a atenção para afirmações, termos, situações de cunho interpretativo; comentário sobre algum trecho falado, meu ou do colaborador
 ▶	Início da gravação
	Pausa na gravação
 ▶▶	Término da gravação de um dia para outro
 ■	Término da entrevista
♪ (sons diversos)	Som, barulho, zumbido externos ao diálogo; tonalidade de voz
 (interlocutores)	Quando entra em cena outro interlocutor que não seja o cooperador.
 (conversas paralelas)	Outros diálogos externos ao colaborador ou colaboradora

Fonte: Elaborada pelo autor com intuito de facilitar a transcrição.

Quanto à escolha dos colaboradores para participarem das entrevistas, foi acontecendo paulatinamente, desde os primeiros encontros formais ou informais, nas rodas de diálogo, com os resultados dos questionários. Aos poucos, o que levou muito tempo para se configurar tomou corpo sólido, como expresso abaixo (Quadro 14):

QUADRO 14: Entrevistas por ordem de realização.

N.º	COLABORADOR/ENCONTRO	DATA	HORÁRIO	TEMPO
01	Madalena Pinho	21/11/2012	09:39 h – 10:54h	01:15:59h
02	Rebeca Jacarandá e Débora Cerejeira 1	26/11/2012	16:59h – 17:08h	01:09:25h
03	Raquel Maçaranduba	28/11/2012	08:57h – 09:41h	00:44:37h
04	Débora Cerejeira 2	29/11/2012	15:45h – 16:24h	00:39:09h
05	Rebeca Jacarandá (2) e Débora Cerejeira (3)	29/11/2012	16:43h – 17:07h	00:34:43h
06	Débora Cerejeira 4	04/01/2013	08:22h – 08:52h	00:30:16h
07	Davi Peroba	04/01/2013	09:43h – 10:14h	00:31:14h
08	Gileade Jatobá	04/01/2013	10:37h – 11:16h	00:39:27h
09	Rute Mangabeira	06/01/2013	15:56h – 16:23h	00:29:00h

Fonte: Elaboração do autor.

Foram entrevistados seis professoras e três professores, portanto, um total de nove colaboradores. Da Universidade do Tabuleiro (UNITAB), foram entrevistados a gestora, dois professores das séries iniciais do ensino fundamental e uma professora das séries finais do ensino fundamental. Para compor a teia da qual faz parte a UNITAB, foram entrevistadas: duas professoras de outras escolas do setor do Tabuleiro; uma, do setor Caboclo; uma professora e um professor da Escola Normal. Os dois últimos foram excluídos da amostra, porque não estavam diretamente ligados aos setores estudados, e a maioria dos colaboradores não foram alunos da referida escola, como pensei no início, com o primeiro questionário aplicado. Dos entrevistados, apenas uma foi aluna da Escola Normal. De todos os professores, apenas dois estão diretamente ligados ao mundo do historiador por formação: a professora das séries finais do ensino fundamental, licenciada em Estudos Sociais (complementou com História), e o professor do Normal, que é licenciado em História, mas não foi selecionado para participar da pesquisa. Os demais são licenciados em Pedagogia, excetuando-se as duas professoras que ainda estão cursando Licenciatura em Pedagogia, sendo que uma delas é graduada em Geografia. A primeira é professora do Normal (mas não está mais inserida na tese), e a segunda, de uma das escolas do Tabuleiro. Para resguardar o anonimato dos

entrevistados, optei por nomes fictícios. De posse do material, resumi as entrevistas em breves textos, que apresento a seguir, levando em consideração os aspectos centrais da tese.

3.1 Falando e ouvindo as vozes, os silêncios e os gestos

Apesar ser de praxe a inserção das entrevistas em capítulo específico da tese, como, entre outras, de duas precursoras nessa prática no Programa de Pós-graduação em Letras, da UFPB: Ana Cristina Marinho Lúcio (2001), com a tese *O mundo de Jove: a história de vida de um cantador de coco*, e Lílian de Oliveira Rodrigues (2006), com *A voz em canto: de Militana à Maria José, uma história de vida*. Decidi, depois da transcrição, resumir os diálogos, para evitar a leitura integral, que poderia ser maçante, principalmente para os não adeptos da metodologia da História Oral, afinal, foram 170 páginas de material escrito. Segue, também, o que foi selecionado dos diálogos, em alguns momentos, nas palavras do próprio colaborador.

3.1.1 Davi Peroba

A entrevista com esse colaborador foi realizada em 4, de janeiro de 2013, de 9:43h às 10:14h, aproximadamente, 00:31:14h de duração, no Tabuleiro, na sala de sua casa, espaço localizado posteriormente a uma garagem, que antecede a entrada da casa, onde ainda se ouviam alguns sons externos, mas que não prejudicavam o diálogo.

Davi participou das rodas de conversa algumas vezes, mas com intervenções pertinentes, que me deixaram curioso para ouvir mais. A princípio, interessei-me em entrevistá-lo, no entanto, ele se manteve esquivo até o último momento. De todos os entrevistados foi o que mais se mostrou resistente. Lembro-me que, quando estava saindo para a entrevista, ele sugeriu que eu entrevistasse outro colega de trabalho. Porém insisti e consegui que me cedesse alguns minutos de diálogo.

Antes de entrevistar o colaborador, fui duas vezes à sua casa, mas não o encontrei. Entrei em contato com a esposa, que me forneceu o número do celular dele. Numa terceira tentativa, ainda via celular, ele tentou se esquivar da entrevista, indicando outro nome, mas argumentei que, ainda assim, tinha interesse de entrevistá-lo. Desde o início, nunca o julguei desinteressado, mas percebi seu comportamento circunspecto, reservado, marcado por

timidez. Além de ser professor, vive do comércio. Sua casa é vizinha a uma loja de bicicletas, que lhe pertence, inclusive pedala como *hobby*.

Quando me refiro às lembranças de Davi sobre as disciplinas da Universidade do Vale do Acaraú (UVA) que contribuíram para o ensino de História na atualidade, ele respondeu: “Acho que foi didática, faz tanto tempo que nem lembro mais”. Mas ainda se lembra de um tempo mais remoto, quando cursava o ensino fundamental e costumava se ver nos alunos, no que diz respeito ao desinteresse pelas aulas de História. Chegou até a não assistir a elas, pois também estava imbuído do mesmo sentimento. Os professores empregavam uma metodologia tradicional – liam e explicavam os conteúdos e aplicavam questionários. No ensino médio, cita viagens para conhecer os lugares históricos. Como deve ter sido algo atrativo, sente desejo de fazer o mesmo com seus alunos na atualidade. Guarda a lembrança de uma professora de História que lhe marcou a vida. O fato de a memória dos indivíduos ser seletiva justifica suas lembranças. Não o culpo pela postura em relação ao ensino de História, porquanto o nosso sistema de ensino não valorizou História como o faz com Português e Matemática.

Ainda quanto ao *descaso*, ao fato de não se lembrar das disciplinas que tenham um vínculo com o ensino de História, na UVA, questiono-me: Será que, se a situação passasse pelo ensino da língua e do cálculo, a resposta seria dada da mesma maneira? Claro que não, visto que participou de algumas formações continuadas noutras áreas que não eram exatamente em ensino de História, mas, principalmente, em leitura e escrita. Tenho consciência que isto será uma repetição constante, como um eco, durante o meu texto, mas tem sentido de ser.

Para Davi, o ensino de História serve para o trato com a cultura e porque se compreendemos o passado, leva “a gente compreender o que nós somos hoje”. Considera o ensino de História difícil, porque só tem como instrumento o livro didático. Então, o professor precisa recorrer a outros meios, e o aluno se sente desmotivado em relação à matéria, porque os livros didáticos estão fora da realidade do aprendente. O aluno do campo se interessa mais por Português e Matemática. Na realidade, “eles não estão *nem aí* para história.” Davi reforça que, mesmo preparando uma aula com esforço, não atinge os objetivos em função do desinteresse do alunado. Gostaria de poder fazer viagens com os alunos para o lugar onde aconteceu determinado fato – os lugares que ganharam estatuto de históricos no estado da Paraíba.

Sobre a seleção de conteúdos, ele cita alguns como mais importantes para o aluno do 4.º ano: o Descobrimento do Brasil, a Escravidão, a República e desconsidera o trato com algumas figuras históricas, como Chiquinha Gonzaga e Chico Mendes. Isso porque para ele o fundamental, no ensino de História, são os assuntos que sejam coerentes com *nossa cultura*, a cultura do Tabuleiro, de Bananeiras ou da própria Paraíba. Apesar de, teoricamente, acreditar ou expressar, na prática interdisciplinar do ensino de História, e considerar a disciplina como muito importante, não se refere à concretude daquela prática, porquanto a entende como um conjunto em que, se faltar uma delas, comprometerá a situação: “Se faltar uma, eu acho que desanda a coisa.” Assim, demonstra uma concepção transdisciplinar que existe no pensamento, mas não, na prática. Ao mesmo tempo, entende que, por um lado, o ensino de História é desmerecido, e em outro momento da entrevista, ainda em relação à transdisciplinaridade, diz: “Muito importante. Acho que não há História sem Geografia, Geografia sem Ciências, Matemática sem Geografia, sem História. Português também sem História. Eu acho que uma... Uma matéria liga a outra, não é?” A História toma a relevância das outras áreas do conhecimento, como no pensamento sistêmico em que, se determinada parte falhar, comprometerá todo o sistema. Mas, de fato tal pensamento é efetivado?

Os recursos metodológicos que emprega resumem-se ao livro didático e aos filmes. Recorre também à pesquisa na *internet*. O livro de História pertence ao Projeto Pitangüá. Segundo ele, o livro com que atualmente trabalha tem muita análise, e isso dificulta porque, no 4.º ano, ainda há alunos por se alfabetizar. Acredita ter inovado com a prática da dramatização feita com os alunos, na área de História. Pois, com aquela, os alunos se lembram dos acontecimentos estudados.

Ainda em relação ao ensino do componente curricular de História, Davi afirma: “O interesse do aluno do campo tem mais interesse assim, em Português... Matemática. Agora História assim... É muito complicado ensinar História nos dias atuais.” A afirmação dele, como professor, deixa uma lacuna: a questão problemática do ensino de História reside no não gostar do aluno, ou inferindo-se, poderia mesmo ser uma transferência de um sentimento de repulsa do professor sobre ensinar ao aluno. O aprendente ou o professor que não gosta de História? Admite a dificuldade de se ensinar História, o que pode reforçar ainda mais a inferência.

Dos 32 anos que tem, há 16 ensina na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho. Demonstra consciência de que trabalha em uma escola rural, mas que “a preparação pedagógica que o professor da cidade tem o do campo também tem!”.

Não posso negar, sem querer resumir todos os nossos contatos e a entrevista, que o aspecto que mais me chamou a atenção, no que diz respeito à educação do campo, foi Davi Peroba ter se referido aos seus alunos da área rural como *matutinhos*. Isso se justifica porque esse termo denota uma carga pejorativa intensa, o que me fez refletir sobre a concepção comparativa da Antropologia evolucionista do Século XIX, cujas culturas são tratadas como escalas e que, de alguma forma, os homens e as mulheres do campo deveriam, necessariamente, sair de um patamar inferior para chegar ao modelo citadino. Seria essa a função do ensino na instituição escolar? Será que Davi não conhece os aspectos inerentes à realidade dos seus aprendentes, ao não citar assuntos que acha mais importantes na educação do campo? Estaria tomando como parâmetro a condição urbana?

Dá-se um processo de participação na escolha do livro didático, sendo que o resultado é de que a maioria, que conta com as outras escolas, escolhe. Isso faz com que o livro adotado nunca seja aquele escolhido por ele e por seus colegas de trabalho, aspecto que já fora exposto nas rodas de diálogo. Davi diz que o livro tem um prazo de dois ou três anos de uso na escola.

Confirma que a escolha do gestor vem de cima para baixo, mas discorda porque acredita que o gestor tem que ter “capacidade tanto pedagógica como administrativa.” Por outro lado, afirma que, durante os dezesseis anos em que trabalha na escola, todos os indicados foram competentes. Isso justifica a não participação no processo de escolha do gestor? Sua participação nas reuniões é para decidir os assuntos escolares, como a organização de eventos, por exemplo. Nesses momentos, algumas vezes, sua voz é contemplada.

Como professor, Davi procura fazer sua parte, suponho que seja como profissional. Por outro lado, não lembra o nome do autor do livro com o qual trabalha. Esse é um evento que também irá se repetir com os demais entrevistados das escolas do campo. Se houvesse uma preocupação com a formação continuada, quadros simples como esse não poderiam ser contornado? Quase todos os cursos de formação continuada são oferecidos pela própria prefeitura. Outros ele arca com o investimento em dinheiro. Cita diversos cursos de “leitura e escrita”.

Ao mencionar o fato de o aluno tratar o professor como pai (parente), posso questionar sobre a confusão feita entre a profissão do Magistério com os laços familiares, ainda uma realidade dentro da profissão, que contribui para ofuscar a conscientização da profissionalização do educador. De todos os entrevistados, foi o que ficou mais tenso durante o diálogo.

3.1.2 Gileade Jatobá

A entrevista com esse professor foi realizada em 4 de janeiro de 2013, das 10:37 às 11:16h, com, aproximadamente, 00:39:27h de duração, na sala de sua casa, localizada posteriormente a uma garagem, que antecede a entrada da casa que, como é afastada do Centro urbano, o barulho que se ouvia mínimo, do interior da própria casa.

Assim como Davi, Gileade é professor das séries iniciais do ensino fundamental, da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho. Ele não se recordava de alguma disciplina que tivesse cursado na Universidade que o tivesse ajudado no ensino de História na atualidade. Acha difícil ensinar História e, na juventude, não tinha afinidade alguma, como estudante, com o componente curricular, o que vem comprovar que a vida do indivíduo não está separada do campo profissional, como os exemplos narrados em meu memorial e no caso do personagem fictício do professor Astrogildo. É difícil imaginar como você será um bom profissional numa área com a qual não tem alguma afinidade.

As orientações pedagógicas que recebe são sempre nesse sentido: “ó, você foque nas disciplinas principais, que são Português e Matemática, e as outras você pode deixar um pouquinho de lado.” História, nesse caso, faz parte daquelas que tomam um plano inferior. Quanto aos conteúdos importantes, cita o *Descobrimento* do Brasil, a Escravidão e a história dos três personagens que o livro traz: Zumbi, Chiquinha Gonzaga e Chico Mendes. No entanto, durante a entrevista, dos três citados, só se lembrou do nome de Chiquinha Gonzaga. Ele falava o que o personagem tinha feito, e eu complementava com o seu nome. A tensão da entrevista pode ter contribuído ou não para o esquecimento, apesar de Gileade se demonstrar descontraído.

Gileade também falou que não trabalha interdisciplinarmente com História. Mesmo assim, acredita ter inovado no ensino, com a criação de um ciclo de amizade com os alunos; uso de música em sala de aula; filmes de curta duração; muitas brincadeiras; troca de informações com os alunos; conversa informal; lançamento de perguntas para os alunos a respeito do assunto; informações dadas pelos alunos e faz relação entre o conhecimento prévio dos alunos e os conteúdos no livro. Esses são aspectos que considera importantes para o aprendizado em História.

Descreveu o caso de um aluno que é agricultor e o questiona sobre o porquê de se estudar História. Surpreendido com a pergunta, respondeu: “eu acredito que é interessante você saber daquilo que já aconteceu até então você estar aqui hoje. Porque se não tivesse

acontecido alguns fatos, sabe-se lá Deus, como estaria sua vida hoje!” Deixa clara a tradicional concepção de História de se estudar o passado para compreender melhor o presente.

Quando era aluno de História, Gileade esforçava-se para tirar a nota mínima de que precisasse. A professora passava as aulas falando ou copiando. E complementa: “não sei se por causa disso que eu nunca tive intimidade com a disciplina.” Nenhum professor de História marcou sua vida de aluno, portanto, sequer cita nomes de professores desse componente curricular.

Dos 13 treze anos como professor, 11 são de experiência em escola rural – no Miguel Filgueira, única escola onde trabalha atualmente. O que o liga à escola rural são fatores como: “O pessoal lá é muito acolhedor, as crianças em si [...]”; “as crianças são legais”; “têm aqueles que são respeitosos”; “os alunos não são os melhores, mas em relação aos da cidade não deixam a desejar”. Ele acrescenta que, na questão do respeito, na zona urbana, não acontece dessa forma. Isso me lembrou a função disciplinar da pedagogia tradicional, que o silêncio do discente é considerado uma forma de respeito ao professor.

A única preparação pedagógica que os professores tiveram, em relação à realidade do campo, foi do projeto de extensão universitária, *A Escola do Campo e as práticas pedagógicas: partilhando saberes e experiências na realidade de Bananeiras – PB* – que, segundo ele, era diferente de todos os outros, pois os anteriores eram sempre propostas, cronogramas que já vinham prontos para eles cumprirem. Acredita que os livros poderiam contemplar mais a realidade dos alunos, principalmente da Paraíba, comparando com a história do Brasil, pois estão relacionadas. Como Davi, fala que o livro tem muita informação e lamenta o fato de alguns alunos ainda não dominarem a leitura.

Quanto à questão sobre como se dão as relações políticas na cidade, Gileade contou que se casou, foi em busca de emprego na prefeitura e só havia vaga para professor, segundo o prefeito da época, e relatou: “Então não fui eu que decidi (ser professor), foi à profissão que me escolheu.” Não sei até que ponto a profissão ou a necessidade de proventos para sustentar a família. Depois se formou em Licenciatura em Pedagogia, na mesma turma de Davi, pela UVA.

A escolha de um gestor é feita por indicação da prefeitura. Porém, o entrevistado não considera esse método como o mais adequado, porque, em um período de 11 anos, a escola teve apenas três gestores. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação, informaram-me que a gestora do ano de 2012 permanece a mesma para 2013. Como no dia da entrevista a

escola estava em recesso, ele disse que, com a mudança de prefeito, ninguém saberia dizer se a escola passaria por mudança de gestor. O professor acrescenta que só participa dos assuntos escolares quando é indagado a respeito de algum assunto, mas que, não raras vezes, as decisões são tomadas pelos próprios professores, e a gestora acata: “Pronto, a decisão foi tomada, é essa e pronto”. Durante o período em que estive em contato com os colaboradores realmente presenciei a participação dos professores em decisões tomadas na escola.

Gileade fez cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura aos professores do ensino fundamental I. Atualmente, está cursando uma Especialização em Psicopedagogia, na rede privada de ensino. Quanto às dificuldades com que se depara, falou da limitação do seu conhecimento e que por isso estava fazendo a especialização para “poder enxergar um pouquinho mais além.” Ele confirma algo que, desde o início, percebo como positivo na cultura organizacional da escola: o desejo de melhorar cada vez mais como profissional.

Quando perguntei como se vê, como professor, especificamente da área de História, ele respondeu:

Eu acho assim que eu deixo muito a desejar. Eu assim, eu procuro fazer... Dar o meu melhor, mas eu acho assim se eu tivesse mais formação a respeito, até então porque até eu nunca tive muita intimidade com a disciplina quando estudante. Nunca foi uma disciplina assim que me agradou bastante, mas a gente vê que tem muita coisa interessante e como eu disse a você, na maioria dos professores, eu principalmente, nosso conhecimento e muito limitado, principalmente em História, porque a História assim eu vejo algumas pessoas que são formadas em História, tem a formação em História, como historiadores, que eles sabem de gramas de informações de um conteúdo que eu só sei o básico ou aquele que me colocarem. Aí eu acho que assim, como profissional, todos nós professores, falando agora no geral poderiam ter uma formação bem mais aprofundada para que a gente tivesse muito mais subsídio, conhecimento pra falar a respeito da disciplina. (JATOBÁ, G. Entrevista concedida ao autor).

E complementa:

Eu acho que preciso melhorar [...]; Eu acredito que eu tenho que me aprofundar mais para que eu não me torne esse professor que já passou por mim.; O principal, que eu vejo em mim, até com essa entrevista faz com que a gente comece a repensar alguns pontos como professor. (JATOBÁ, G. Entrevista concedida ao autor)

Para Giliade, o livro didático é a principal ferramenta de ensino. Fala dele dentro de uma perspectiva tradicional de transposição didática: “Recebe aquele conteúdo pronto,

programado, já vindo do livro didático [...] e a gente tenta colocar aquilo que está no livro, **passando** para eles” (os alunos, grifo meu).

3.1.3 Rebeca Jacarandá

A entrevista com Rebeca Jacarandá foi feita nos dias 26 e 29 de novembro de 2012. Foi quando houve os meus primeiros diálogos com Débora Cerejeira.

Rebeca é a gestora do Miguel Filgueira e foi responsável pelo fornecimento dos dados de caracterização da escola, que já foram expostos (Cap. 2). Minha intenção era de que fosse através de entrevista gravada, mas, no início, houve resistência. Como nossa conversa fluía naturalmente, ela não se importou, depois, que eu gravasse. Seria difícil não perceber a espontaneidade em suas ações, diálogo, contato com os membros da escola.

Demonstrou que interage bem com professores, funcionários e alunos. Mostrou-me alguns aposentos da Escola e defendeu a ideia de que os alunos sejam “bem tratados” porque são oriundos de situações de vida difíceis. Descreveu processos de interação entre professores e alunos como a gincana, que já faz parte da cultura escolar, assim como as comemorações do dia dos pais, das mães, entre outras. Entre os professores do Miguel Filgueira, todos foram unânimes em elogiá-la como gestora, como alguém que sabe ouvir. Rebeca é uma professora de História que está fora de sala de aula, ou seja, possui graduação na área do meu estudo.

Um dos fatores que julgo interferir na compreensão dela em relação aos aspectos culturais dos estudantes do campo, trata-se de sua origem campesina – até hoje mora em um sítio. Claro que não se trata de fator determinante, posto que existem pessoas que são do meio rural e negam suas origens, o que não foi o caso dela.

3.1.4 Débora Cerejeira

Tivemos quatro contatos para que fosse concluída a entrevista com essa professora: primeiro, em 26 de novembro de 2012, de 16:59h às 17:08, portanto, aproximadamente, 1:09:25h de duração; o segundo e o terceiro encontros, no dia 29 de novembro de 2012, em dois momentos: das 15:45h às 16:24h, e das 16:43h às 17:07h, no Tabuleiro, na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, na sala onde funcionam a secretaria e a direção da escola. Como era final de ano, havia muito movimento de professores e de funcionários, barulho de alunos,

depois das avaliações. Toda essa movimentação, no que diz respeito a som, ficou registrada na gravação. O quarto e último momento ocorreu no escritório de advocacia em que trabalha, no dia 4 de janeiro de 2013, das 08:22h às 08:52h. De todos os outros colaboradores, ela foi a que mais deu informações minuciosas, acredito que devido à forma de falar, pausada e detalhadamente, como ficou claro nos trechos de sua fala.

Débora Cerejeira leciona há cerca de 13 anos, nos três últimos, no Miguel Filgueira, onde ensina História. Foi aprovada por meio de concurso público. Antes quem ensinava História era uma professora com Bacharelado em Administração. As outras que ensinam História, no fundamental 2, têm graduação noutras áreas. Débora também é graduada em Direito e especialista na área de Processo Civil. Ambas as graduações foram feitas na UEPB. Pretende continuar fazendo pós-graduação, mas o tempo é muito curto em função das audiências de que tem que participar. Em relação ao fato de não estar fazendo cursos, sente-se frustrada. Faz referência ao planejamento com os professores que também ensinam História; que o livro didático da escola pública é adotado durante três anos e, nos últimos, ficam rarefeitos porque alguns alunos não o devolvem.

Quando foi questionada sobre quando decidiu ser professora, respondeu:

Quando eu fazia o ensino médio, minha mãe me orientou a fazer o magistério. Ela havia feito na adolescência dela, ela gostaria que eu fizesse magistério, eu fiz por indicação dela. E depois eu fiz o Curso de Estudos Sociais, na época em Guarabira, e complementei com História. Eu comecei ensinar com um concurso, em Guarabira, no ano de 1999. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Inicialmente, Débora ensinou em uma escola particular, no nível fundamental I, mas não gostou da experiência e só atuou durante dois anos. Já havia trabalhado como bibliotecária no SESC e no colégio onde cursou o Magistério. Depois, veio a oportunidade de prestar concurso público:

Mas, a princípio eu não gostei muito da sala de aula. É tanto que eu... Assim... Eu ficava imaginando, na faculdade a gente tem uma visão romântica, não é?! ...Assim, da sala de aula, que a gente vai chegar, e que os alunos vão está loucos pra aprender, pra estudar, e aí a gente se depara com uma realidade inversamente proporcional, que os alunos não tem interesse, a gente não está preparada pra esse choque... E aí a gente fica meio frustrada. Depois é que a gente vai percebendo 'o quê é que eu posso fazer pra mudar?', aí a gente toma o contato como um desafio 'eu tenho duas opções: ou eu caio fora, eu vou procurar outra coisa pra fazer na vida, ou eu vou tentar vencer esse desafio que é conquistar o prazer de estudar, de fazer com que o aluno desperte o interesse

especificamente na minha disciplina, História'. Porque ao chegar, o aluno diz: 'História, agora? Aula de História?'. Na época tinha aluno que dizia assim: 'ah, professora, eu gosto da senhora, mas da sua matéria não'... Isso aí a gente começa a se questionar: 'por que não? Por que não gosta da matéria? Será que é a forma que eu ensino? Será que eu não estou sabendo transmitir? Será que eu não estou sabendo... Assim... Motivar meu aluno para as minhas aulas? Será que minha aula é chata?... Se eu pudesse me sentar, pudesse dividir assim, assistir a minha aula, será que eu teria essa mesma opinião do meu aluno? Será que minha aula realmente não motiva, não desperta, não é interessante?' Então, quando a gente começa a... Quando eu comecei a fazer um cursinho pré-vestibular, que eu pensei assim: 'não vai dar pra mim essa profissão, acho que eu não nasci pra isso... Eu comecei a pensar no curso de Direito que tinha em Guarabira e, quando eu fui fazer o cursinho e voltei pra sala de aula assim como aluna, aí eu comecei a analisar a didática dos professores, de Português, (que eram todos da área de humanas), de História, aí eu comecei a observar como eram as aulas de História daquela professora e as minhas, comecei a fazer essa comparação... Sendo que o professor de História do ensino médio, a aula é mais empolgante porque tem a visão do vestibular e pressupõe que o aluno já tem um conhecimento prévio, então você vai só com pinceladas. Numa aula ele dá um assunto e eu para dar aquele assunto passava quase um mês, coisa que ele dava, assim, rapidinho... 'Será que eu não estou muito lenta, também? Será que eu não posso andar um pouquinho mais rápido, não estou subestimando a capacidade do meu aluno?'... Eu tentei fazer tópicos da minha aula, tentando ver assim no que eu podia melhorar assistindo aquelas aulas, adaptando para o fundamental II, aquela (aula) do cursinho, e me ajudou assim a fazer essa autoanálise, procurei melhorar... Até porque quando eu ensinava, em Guarabira, no magistério – eu comecei também a ensinar no magistério –, nessa escola da prefeitura, então lá eu ensinei diversas disciplinas desde Artes, Ciências, Didática. Assim, com Artes, ensinei também Antropologia, outras, sempre procurando mais a área de humanas também, mas distanciou um pouquinho de História, mas sempre com o viés da área de humanas. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Repete que quis desistir da carreira do Magistério:

Na verdade eu tive vontade de sair, por isso que eu optei por fazer outro curso que seria um longo caminho, não é?! Fazer cursinho, cursar, digamos, Direito que leva cinco anos, depois fazer a prova da OAB que é mais um ano de preparo... É muito tempo para você largar a sala de aula... E hoje eu trabalho na área jurídica e não deixei a sala de aula... Primeiro porque eu não iria deixar... Deixei Guarabira... Como eu casei com uma pessoa daqui e vim morar aqui em Solânea, eu fiz o concurso aqui pra Bananeiras... Eu renunciei lá, pedi demissão lá de Guarabira quando eu passei aqui, porque eu pensava assim: 'ah... Agora, estou mais segura, assim, na profissão do que no início'. O tempo vai nos dando essa segurança... E na área jurídica qualquer trabalho autônomo você tem um monte de desafio na frente... Você não tem, assim, aquele salário todo mês, como a gente num concurso tem essa estabilidade... E por mais que a gente reclame do salário, mas está ali todo mês certinho o seu salário, você pode contar com ele, você pode se planejar dentro daquele orçamento ou porque, ou médio ou grande, mas você tem alguma coisa para você se planejar... E na atividade jurídica não... Você não tem a princípio, não

tem uma renda 'x' todo mês. Não tem. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Quando questionada sobre o gosto pela leitura, afirma:

Sim. Eu gostava desde o magistério, eu gostava de ler, no ensino médio... E trabalhando na biblioteca eu tive ainda mais contato com os livros... Li biografias de Gandhi, de Martin Luther King, de várias... De pessoas assim, de Mandela, que me influenciaram assim, como professora de História a divulgar as ideias deles... E passar trabalhos de pesquisa pra que os alunos tivessem contato com essas personalidades que marcaram, que influenciaram gerações, digamos assim, de nossos *heróis*. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Quanto à pergunta sobre o que a motivou a optar pelo Curso de História, a professora assim se expressou:

Na verdade, quando eu fiz o curso foi de Estudos Sociais. Foi a última turma, porque o Estudos Sociais era de licenciatura curta, num era plena, a gente teria que complementar com História ou Geografia... E eu fiz o de Estudos Sociais porque quando eu fiz o Magistério as nossas disciplinas eram apenas técnicas, eram didáticas, não preparava a gente para o vestibular [...]. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Sobre as disciplinas do nível superior que a ajudaram no ensino de História, respondeu:

Eu gostei de... Interessante... Eu gostei de Psicologia, o que mais gostei foi de Psicologia porque... É... No caso... Didática Geral e Psicologia... Assim os professores influenciam muito, não é! O professor da gente na época, ele tinha uma formação muito completa em psicologia, ele atuava na psicologia educacional, na clínica e também na área mercadológica, em alguma empresa que ele trabalhava... E aí ele nos dava uma visão muito completa de ser humano e as aulas dele eram bem interessantes... Tinha professor que atraía a atenção dos alunos. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Solicitei a Débora que falasse sobre os professores de História que marcaram sua vida, e ela fez esta descrição:

[...] Era uma professora que quando a gente fazia o magistério ela influenciou quase toda turma da época votou em Lula... Porque aquela crítica estava... Era o primeiro voto, não é?! Daquela turma do médio e era aquela turma que ia votar pela primeira vez no final do período de... Quer dizer... Passou 85, aí com mais 5 anos, em 90... Então era a primeira eleição depois do regime militar, não é?! [...] Laurineide que era contratada também, mas uma

professora que sempre teve compromisso... Ela era do PT, então ela tinha, assim, aquele desejo de formar seguidores de mente aberta, de pessoas politizadas, então isso aí fazia um diferencial entre aquele professor apático, que estava ali pra ganhar o seu salário e aquela professora contratada, que não era efetiva da universidade, mas que queria aproveitar aquele momento pra formar na mente daqueles alunos um diferencial, assim: ‘vou aproveitar essa oportunidade aqui, não só pra ganhar dinheiro, não só aproveitar porque esse contrato vai se acabar, mas eu quero deixar minha marca...’ E ela conseguiu... Ela se candidatou a vereadora, ela, como eu disse, do PT, era muito atuante e ela tentava, assim, despertar no aluno essa questão política, não só partidária, mas a questão da participação, mostrar que o voto não era só mais um ato cidadão, mas... Era importante e que a gente poderia fazer diferente... Era... Isso aí... É interessante... Enquanto a gente está bem jovem, não é?! Assim bem pegando ali uns 20... 18, 19, 20 anos que está na... ...Ainda mais saindo daquele regime militar, pegando um professor assim que abrisse a mente, não é? Que mostrasse o outro lado da moeda... A gente via na mídia que, só mostrava que estava tudo bem não é, mas, não, não estava tudo bem... Mostrando a luta do campo, a liga camponesa. [...] Diziam: ‘é, isso é uma desordeira, do PT’... Mas foi o que marcou positivamente... Porque o curso de História se não... Se os professores de História não fizerem um diferencial na história de vida do aluno, assim, e não fomentar o debate... Mesmo que... Há riscos, não é? Porque você vai pra um debate vai ter aluno que vai querer lhe desafiar, vai querer lhe humilhar, medir forças com você... Aquele que lê, aquele que diz: “eu vou lá pra botar ele no chinelo... Botar ele no lugar dele... No devido lugar dela”, não ? ...Desperta muitos sentimentos tanto de... ...Tanto de inveja, como também de admiração... E o mais importante é fazer com que o aluno pense, não ser um mero repetidor dos conceitos que vêm no livro. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Sobre o que a fascina no ensino de História, Débora citou:

O que fascina é justamente isso, é quando a gente consegue trazer, não é? Assim, pra realidade do aluno o cerne da História, que é a história de vida daquelas pessoas, o que elas contribuíram na História... Da realidade delas e a consequência hoje daquilo que passou... O que hoje, por exemplo, ao ensinar História, nas turmas do 9º Ano, 8º... Que a gente pega 8º e 9º que são de História do Brasil... Que eu acho melhor... Essa parte da História do País, trazer ao aluno o conhecimento da história do seu país, a sua identidade... E agora tá passando, na Globo, uma novela de época ‘Lado a Lado’, e as vezes esses alunos vem pra mim (eu num assisto novela), mas aí a aluna diz assim: ‘professora está passando aquilo que a senhora deu na sala’... A novela começou com aquele momento da primeira... A República Velha que o prefeito, o governo do Rio de Janeiro fez aquela limpeza, tirando os cortiços levando o pessoal, expulsando para as favelas... E... Os ex-escravos estavam também sem empregos, sem indenização... Aí eles: ‘está passando aquilo que a senhora deu na sala...eu até falei pra minha mãe, ah, mãe eu vi isso aí, a professora explicou isso aí’... A Revolta da Chibata também está sendo mostrada nessa... Que esse período da primeira república tem muitas revoltas: A Revolta da Chibata, a Revolta da Vacina... Também foi demonstrado... E aí eu digo: ‘eles não estão apreendendo só pra decorar pra jogar numa prova’, eles estão já associando isso aí... E eu trago pra realidade, eu “olhe, e hoje, quantas pessoas que... Tem a vacina pra gripe que a gente chama a vacina para

os velhos... Os velhos, as pessoas idosas dizem: ‘não, não vou tomar porque o governo quer matar a gente para não ter que pagar aposentadoria’... Aí dizem: ‘num vou tomar essa vacina, essa vacina é pra matar, eu vivi até agora sem vacina, porque vou tomar vacina?’...Aí tem muita gente que eu digo, veja como a História se repete... Naquele período o povo não quis tomar vacina porque eles não foram orientados, eles não foram informados dos benefícios da vacina, e o mal que traria sobre eles não estando imune... Sem a vacina o que poderia acontecer, não é?! Então, o povo do mesmo jeito daquela época que não receberam orientação hoje também ainda falta um pouco mais de orientação... Assim... Pessoal... Apesar dos agentes de saúde se esforcem bastante... Mas aí... Pronto... Já, eu sinto dificuldade, não gosto muito de ensinar História na 5ª Série/6º Ano, porquê?... É... Eu acho que a criança que vem do 5º ano, a nossa 4ª série... Vem do 5º ano, aí chega... (com dificuldades como leitura e escrita). (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

A professora ainda menciona a dificuldade de se trabalhar com as civilizações antigas, com a Idade Média, mas que procura fazer ligações com a atualidade, relacionar a Grécia aos princípios democráticos, o Egito Antigo, à maquiagem, entre outros. Além disso, expressa que prefere trabalhar com o 8.º e o 9.º anos:

O 7.º ano ainda tem essa questão de Idade Média, pega Europa, aí pega a China, o Japão, aí quando vem no finalzinho que pega Brasil, eu fico com gosto porque, pronto, a prova do 4º bimestre é com o povo indigna brasileiro... Então, eu entrei como gosto mesmo e eles... E aí eu fico mostrando a eles... Assim... A infância indígena e a nossa... [...] Eu digo: ‘olhe, a infância indígena, os índios ensinavam as crianças a nadarem, a sobreviver na floresta, a saber subir numa árvore, a se defender de um animal...’, eu digo: ‘e a nossa infância... A gente ensina pra criança que existe papai-noel, coelhinho de Páscoa, não é?! O ovo de chocolate, que no Natal existe Papai-noel... Aí, depois quando cresce: não gente, papai-noel não existe, coelhinho da Páscoa também não bota ovos, muito menos de chocolate...’, então a gente ensina um monte de mentiras e depois tem que desconstruir, a criança fica meio frustrada... Eu digo: ‘o índio é mais sábio porque ele ensina coisas mais úteis e necessárias pra criança sobreviver, sem fantasiar, sem mentir, mas ensina assim, o respeito aos mais velhos, ensina coisas que são úteis pra eles e futuramente para os outros também, não é?! A colher, a importância do trabalho, não o trabalho na nossa visão, mas pelo auxílio... Pelo trabalho comunitário’, ‘vamos todo mundo colher, principalmente as meninas’, ‘vamos ajudar a mamãe, a colher o produto da agricultura.’ (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Também estabeleceu, com muita propriedade, relações entre a teoria e os acontecimentos da vida daquele lugar e do país: falou da política do Brasil; de Fernando Henrique, Lula, Dilma; dos partidos políticos; da Prefeitura de Solânea, do prefeito anterior e do atual. Acredita que a disciplina de História, entre as outras, é importante porque contribui para que os alunos compreendam fatores importantes como cidadania, identidade cultural e

autoestima, e eles se conscientizam de que são responsáveis pela própria história. Além disso, os conteúdos são trazidos para a realidade deles, para que se identifiquem com a disciplina.

Em suas aulas, Débora usa alguns recursos como música, a MPB, mais especificamente, para reflexão, como *O caderno*, de Vinícius de Moraes, no Dia do Estudante; hinos, nas datas cívicas: Nacional, da Paraíba, da Bandeira, da Independência; coloca as letras das músicas na transparência. O uso da música é uma estratégia de motivação para os alunos, que desenvolve sua identidade. No período da Páscoa, fala do Cristianismo. Esses são alguns dos exemplos que podem motivar os alunos nas aulas, segundo a professora.

Continuando a questão anterior e voltando às boas lembranças do passado, falou:

Então a aula de História, tem essas... Se agente souber assim... Conduzir bem é aquele momento que o aluno vai... ...Ter uma certa tranquilidade, sem tensões, não é? Sem pressão. É que ele vai mais... ...Agora para o aluno que não gosta de ler, aí é uma aula meio chata. Paro aluno que não gosta de... Pensar. Na época... Da minha adolescência, que a gente era muito levada a decorar... O conteúdo. Mas quando a aula é... ...A aula dessa professora Zélia, a gente... ...É como se a gente viajasse no tempo, não é? Então, não bastava decorar. Você só... ...Você recordava. A gente lembrava das aulas, digamos na hora da prova, você ficava lembrando. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Comparando com o ensino fundamental, antigo primeiro grau, no ensino médio, as aulas eram pouca reflexivas. Mesmo assim, gostava mais das matérias da área de humanas. Hoje a filha segue o mesmo caminho – gosta de História, Geografia e Português.

Quando lhe pergunto sobre um sonho que deseja realizar como professora, ela responde que é formar um cidadão consciente, honesto:

São esses valores que a gente passa nas entrelinhas, porque é uma matéria humana, e que a gente não só dá o conteúdo, a gente tem essa... Essa missão também, não é? Assim de não só informar, mas formar o aluno. Por ser uma matéria humana, a gente procura também trabalhar o conteúdo humano. Despertando também valores assim... Valores... Não estou ligando aí a religião, mas também fala da religião. Do cristianismo que está... Que está tão assim... Que faz parte da nossa cultura pela colonização ♪ (Carros fazendo forte barulho). Então eu aproveito também é... Essa questão cristã. 🙌 ((O celular dela chama e ela atende)) 📱 ■. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Débora Cerejeira se mostrou aberta, afável, interessada em contribuir com a pesquisa. Não colocou algum empecilho, até encontrou soluções viáveis para que a entrevista fosse efetivada, a ponto de me receber no escritório dela. E, ao término, posso afirmar que

contribuiu sobremaneira com a pesquisa, sem desmerecer os demais, posto que, cada um colaborador, contribuiu com máximo que podia.

Sobre o público da zona rural, Débora respondeu:

Todos os que ensinam aqui e que ensinam na cidade dizem que o público da zona rural, é um público especial... Assim... Tem um pouquinho de rebeldia... Tem esses casos assim que é impossível não haver, é impossível no ser humano não haver conflito, mas eles têm... ...O contato deles com a gente, o relacionamento é diferente. Digamos: você chega... Se tiver de reclamar alguma coisa, ninguém está lhe afrontado, assim sabe, desafiando o professor, medindo pulso. E na cidade, se você vai – mesmo você estando certo – falar alguma coisa, respondem na mesma hora. Tem esse jogo de poder. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Sobre o problema do espaço físico e recursos para melhorar didaticamente as aulas, responde:

No caso, o acesso dali do muro, da entradazinha pra cá... Está...sempre dizia ali que faltava uma rampa e, uma passarelazinha de cimento porque quando é o período de chuva... Mas acredito que vai ser feito nessa reforma, não é, acho que vai ser feito, uma passarelazinha, um acesso de melhor qualidade...depois a sala dos professores, ela é vizinha a um banheiro... Aos banheiros que tem os cobogós... Então o banheiro fica um mau-cheiro, um odor na sala dos professores. A questão de material a gente, assim [?], o Data Show que é um recurso mais caro, que [...] Não. Não temos. A gente tem um retroprojeto, a gente tem a TV e um DVD (um aparelho de DVD), mas o Data Show não temos, que ajudaria bastante, não é?! (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Complementa com a falta de mapas históricos, que faz com que ela termine usando os mapas políticos de Geografia.

Quanto ao trajeto até a escola, Débora referiu:

A questão física inclui até o trajeto, agora está se falando, não é? Em se fazer alguma coisa a respeito do trajeto... De asfaltamento do... Pavimentação da estrada que dá acesso [...] É... Na chuva tem muito alagamento, muita água empoçada e no verão poeira intensa. Quando passa outro carro por nós, agente se não tiver cuidado adocece. Na minha bolsa tem uma mascarazinha que eu sempre coloco todos os dias para vir para cá. Aí, poupa um pouquinho, peneira um pouquinho a poeira para a respiração. E, a questão física sempre passa pela conscientização dos alunos, tem, a mãe dos alunos aí, ocorrem em todas as escolas, até particulares, não é? Com depreciação do material didático, de carteiras, é sempre uma fiscalização e conscientização constante.” [Quanto ao acesso até a escola eu passei pelos mesmos problemas de Débora: alagamento e lama, em época de chuva e, poeira intensa, nos dias de sol.] (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Sobre as principais vantagens de trabalhar numa escola do polo rural, esta foi sua opinião:

É... Os professores que ensinam na zona urbana, eles nos falam que o aluno da escola rural, que é localizada na zona rural, é um aluno diferenciado, na questão de respeito ao professor. Como eu ensino só aqui, mas já ensinei também na zona urbana, no caso, em Guarabira, posso confirmar essa observação. O aluno da escola localizada na zona rural, é um aluno assim... É... Mais... Até mais carente afetivamente, eles tem um... ..Eles criam um vínculo emocional com o professor, a maioria, e é... Isso aí, a gente sente no respeito na sala de aula, porque, há algum conflito mas não há...(alguém entra na sala, Débora pede licença, levanta-se e se afasta). [...] A criação deles em casa. A formação em casa, de respeitar os pais, não é? Dos pais que impõem um respeito e os pais comparecem sempre a escola. As reuniões que são marcadas para conversar com os pais, lota o auditório, fica pai ainda em pé. Eles deixam o trabalho da agricultura, eles deixam o que estiverem fazendo e vêm, quando há uma convocação assim dos pais, eles vem em massa. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Quando questionada sobre se já havia participado de algum curso voltado para o público do campo, a professora referiu: “Não, não participei e não há assim... Voltado para o campo especificamente... ..A gente segue o ritmo da escola na cidade.” Suponho que ela esteja se referindo ao calendário estipulado pela Secretaria, às datas de reunião de começo do ano ou a alguma formação continuada.

Quanto às localidades de onde vêm os alunos, respondeu:

Não eu não sei te dizer quais são as localidades, mas a gente recebe alunos... E a gente percebe uma diferença muito forte dos alunos que são daqui do Miguel da parte da manhã, do fundamental I que vêm para o fundamental II, eles conseguem acompanhar melhor. A continuidade assim... Da didática aplicada, do que os alunos que vem dos sítios mais distantes... (Dificuldades de leitura e escrita, de acompanhar a matéria, fora de faixa etária, vêm até de Dona Inês). Deveria haver alguma ação tipo aulas de reforço, mas não sabe como encaixar e professores para dar as aulas. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Um dos aspectos que me chamou atenção, desde os primeiros contatos, até o término da tese foi a autoestima elevada dos membros da UNITAB. A respeito dessa autoestima elevada que eles demonstram, ela fala:

Da escola? [...] Eu atribuo, Alex, a equipe de trabalho, a gente tem... A gente é muito unida, os professores daqui, nós somos uma equipe assim... Que está...

Engajada... Não é assim, aquele ‘meu trabalho’, ou então assim, ‘minha disciplina’, a gente pensa muito coletivamente, e a gente sente, como eu te falei, a afetividade do aluno, não é só aquela... É assim, o aluno da zona rural, ele vê na escola um ponto de encontro com os seus pais, a realidade deles é muito dura. É de ir buscar água num jumento debaixo do sol quente, é tirar capim, é cuidar do gado ou de criações menores: porco, galinha, cabras. Então, eles tem uma vida assim...a maior parte deles, não todos, mas uma vida assim, de trabalho duro, sabe? Cuidar dos irmãos pequenos. [...] Então a escola para eles é assim, o único lugar que eles saem daquela realidade e vê gente. Vê gente da idade deles, tá na fase de despertar assim, pra paquerar, pra namorar ou pra ser cortejado e cortejar. Então, aqui é o ponto de encontro pra eles, de ter contato com professores, com pessoas adultas que tratam eles de maneira diferente... De uma forma diferente assim, dos pais. Porque, o trato seu com o seu aluno é diferente do trato dos pais. [...] Com os alunos, então a gente aqui é...Vai cobrar... Claro, responsabilidade disciplina, mas há também a parte lúdica. De conversar, de pedir um conselho seu, não é? Assim, aquela coisinha... Tem aquela proximidade, aquele acesso. Aí, então, a escola pra eles é esse ponto de encontro. É tanto que, quando estão nas férias, ah, eles ficam angustiados porque eles não tem mais para onde ir, eles não têm uma opção de lazer, muitos não tem assim, um lugar pra ir. Ficam só e casa trabalhando. [...] Porque eles gostam daqui. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Quando questiono sobre a autoestima em função não do aluno, mas do professor, a entrevistada expõe este ponto de vista:

Do professor. É como se fosse uma reação em cadeia, entendeu? Se o aluno gosta de vir pra cá, ele sente prazer em estar aqui, então eles também transmitem isso para a gente, daqui ser um local bom, de ser um ambiente bom, de sentir falta, de sentir saudade da escola. Eles gostam muito da gente, do professor, então a gente sente, assim, o afeto que eles tem por nós e isso nos dá prazer de estar aqui, é diferente do professor que sente que o aluno não gosta dele, não tem afeto nenhum e quer se ver livre o mais rápido possível do professor e aí, você não cria esse vínculo assim afetivo de dizer: ‘ah, que bom, está chegando a hora de ir pra escola, vou ver meus alunos’... Então, é como uma reação em cadeia, eles gostam da gente e a gente também cria esse vínculo [...]. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Ao ser solicitada a dizer qual o seu sonho, como professora, ela toca na questão da pedagogia da alternância: “Seria um calendário adaptado a escola rural. A gente tem alunos que vêm da zona rural, eles tem alguns momentos de colheita, alguns momentos sazonais que eles faltam a aula porque estão ajudando os pais na casa de farinha.” Ela entra numa questão relevante no trato com educação do campo. Fiquei imaginando se ela tivesse alguma formação na área, posto que afirmou não ter, o quanto que seria salutar. E continua:

Eu fico pensando, que eles deveriam também ser mais acolhidos assim, com recursos, recursos materiais melhores pra escola. Eles mereciam uma atenção.

♫ (meu celular dando sinal de recebimento de mensagem) Pra saber como a escola é... É mais assim desassistida. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Sobre problemáticas dos livros didáticos, um aspecto sobre o qual há reclamação dos professores, em massa, Débora sintetiza:

É a questão dos livros, eles seriam... Eles seriam melhor adaptados, se nós tivéssemos livros de autores nordestinos, não é? Autores regionais que tivessem mais uma linguagem mais acessível para o nosso aluno. Não que fosse nivelar por baixo, vamos dizer assim: não que agente fosse baixar/diminuir a qualidade na língua portuguesa, não é nada disso. Mas que o universo... ...Que esse professor contemplasse, mais o Nordeste. [...] Não é? Pinceladas assim com exemplos... Com heróis nordestinos, entende? Com algo mais que despertasse no aluno assim... ♫ (Barulho de carro) Os valores, não é? Mais valores locais, e... Assim o amor a sua terra. Porque nós somos mais voltados, inclinados... A valorizar o Sudeste e o Sul em detrimento do Nordeste. [Atenta, claramente, para a realidade desfocada dos livros didáticos]. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Quanto à participação nas decisões escolares, bem como, em continuidade a essa participação, aspectos como as relações entre os colegas de trabalho emergem nessas ações, os envolvidos na escola fazem: (1) gincana (a última quem ganhou foi a turma coordenada por Débora e pela outra professora de História); (2) bingo, com o intuito de recolher dinheiro para a formatura dos alunos do nono ano; (3) comemoram o dia dos pais, das mães e do estudante. Em todos esses aspectos, vejo que as interações entre os membros da comunidade escolar se intensificam, e isso ameniza os conflitos que porventura ocorram no cotidiano. Mesmo tendo consciência da sua participação em decisões da escola, como todos os professores entrevistados e que estavam nas rodas de diálogo, concorda que deveriam existir eleições para o gestor da escola:

Quando eu cheguei à escola em 2010, a diretora Rebeca, já tinha sido é... Escolhida. Eu acredito que foi por... Por escolha da (prefeitura) não é? Ou da Secretária de Educação. Mas que... Que a diretora foi uma boa escolha. Ela é uma pessoa assim que sabe... Dialogar, ela é muito acessível com o aluno, pais de alunos, com os professores e funcionários. Todo mundo quer muito bem a ela. Ela sabe contornar os conflitos, as situações difíceis... E procura sempre apaziguar. [...] Agora sendo que Rebeca assim... Sempre que ela vai tomar uma decisão importante na escola, ela consulta os professores e os funcionários, ela nunca... Nunca tomou uma decisão assim sozinha. Não fazer isso... E metia a cara e fazia... Ela sempre gosta de ouvir os professores e até os alunos quando a decisão vai afetá-los diretamente, ela gosta de ouvi-los.” Até funcionários da Secretaria de Educação elogiaram o papel desenvolvido por Rebeca, no Miguel Filgueira e, também com pessoa. Acredito que ela tem

características de liderança. [No meu caso, ela parou suas atividades para me receber e, sobretudo, de forma amistosa]. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Ainda sobre o que tange sua participação nas decisões da escola, Débora responde:

A gente sente que a nossa decisão tem... Tem importância individualmente ela... Quando pergunto ao professor, não é... Não é assim para fazer média. Não é só pra dizer que ouvi o professor. Mas ela... Tem sempre um peso. A decisão dos professores. Inclusive a gente sente isso nas decisões que foram tomadas. De gincana, dia 7 de setembro, todas as atividades que nós fizemos sugestões que vieram é... Sugestões que eu ofereci foram acatadas, outros colegas também, com tudo ela ouvia e pensava, não é? Em lados positivos e negativos e tomava a decisão é... Aceitava sugestões... Não é? Sempre me senti participante na gestão. (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Sobre a possibilidade de formação continuada, a professora declarou:

Eu também tenho a formação jurídica, mas eu tenho vontade de fazer algum curso de pós-graduação na área de História, sabe? Eu não tenho (pós-graduação nessa área). Eu tenho pós-graduação na área jurídica. Só que, como eu não tenho muito tempo pra sair, pra estudar fora, aqui em Bananeiras na universidade tem essas pretensões de pós-graduação? (Eu respondi que na área de História, especificamente, não havia). (CEREJEIRA, D. Entrevista concedida ao autor).

Em todos os momentos Débora Cerejeira demonstrou serenidade, equilíbrio nas respostas e disposição de falar da sua experiência profissional, das suas preocupações, enfim, dos aspectos que faziam parte do roteiro da entrevista. Prevaleceu preocupação com aspectos éticos da profissão em todos os contatos estabelecidos.

3.1.5 Madalena Pinho

A entrevista com essa professora foi realizada em 21 de novembro de 2012, no Centro Cultural de Bananeiras – PB, no período matutino. Começou por volta das 8:40h e terminou às 10:54h. No momento da entrevista, estava sendo exibido o filme *Bagdá Café*, uma das metodologias do professor que estava ministrando formação na área de Geografia. O filme estava sendo exibido pela segunda vez, e a colaboradora já havia assistido à primeira. Ficamos fora do auditório, em local reservado, mesmo assim, ouvíamos os diálogos em inglês do filme ao longe, sem que nos atrapalhasse. Vez por outra, ouvia-se a trilha sonora,

principalmente a música principal, “I am calling you”. O diálogo, para o qual Madalena se disponibilizou prontamente, aconteceu de forma amistosa. Nessa oportunidade, mostrou-me livros com os quais trabalha.

Alguns aspectos gerais que me chamaram a atenção, durante o nosso diálogo, foram: (1) a dificuldade de Madalena Pinho para entender de chofre as minhas perguntas; (2) a valorização extrema ao ensino da língua, esquecendo-se, inclusive, de Matemática e se voltando para a História, pelos meus encaminhamentos; (3) a insatisfação com a gestão escolar; (4) a ideia de ensino como repasse de conhecimento; (5) a carência de recursos materiais da escola – o fato de o mimeógrafo estar quebrado, e ela ter que retirar dos seus proventos a compra de materiais e impressão das atividades. Segue o texto com mais detalhes.

Madalena foi uma das professoras que não marcou no questionário que ensinava História. Quando lhe perguntei sobre quando decidiu ser professora, respondeu:

Eu... Assim... Desde que eu era pequena, eu pensava assim, sabe, em ser professora... Eu acho que por isso, sei lá, veio assim... Acho que eu já tinha vocação... Eu acho assim... Eu penso que sim... Porque a minha mãe fala que quando eu era pequenininha assim, não é?! Disse que eu já imitava assim dando aula para os meus irmãos... Essas coisas todas assim... Eu acho que foi daí que eu pensava, tinha vontade de ser professora... E daí que surgiu a oportunidade [...] Nessa mesma escola que eu trabalho, não é? O professor saiu, aí ficou sem professor lá na escola, não é? Aí, tinha um senhor que morava lá perto... Aí nessa época eu dava aula em casa particular a umas crianças que tinham lá... Aí ele soube que dava aula particular, aí conversou com meu marido, perguntou se eu não queria, não é?... ...Dar aula lá nesse Grupo... Aí... Daí eu aceitei e até hoje. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Um fato a registrar é que Gileade recebeu o ofício de professor pela prefeitura, e ela, *desse senhor que morava lá perto*. Chama-me a atenção essa relação de favor, em que alguns são contemplados, e outros, não, e a questão da relação mesma do *favor*. Se o favor é uma ação que vem de outrem, então o favorecido sente obrigado a retribuir. Então, como será feita essa retribuição? Esse aspecto que faz parte da cultura local e está na alma das relações entre os membros da localidade se travestem de *humanidade*, mas são elementos da tradição que contribuem para que o processo de mudança para formação de pessoas reflexivas seja solapado pelos reveses tradicionais. Essa troca de favores parte das microesferas e tomam um espaço maior em época de eleições para vereadores e prefeito, na localidade, ou nas instâncias estaduais e federais, contribuindo para formação de uma teia rígida em que os implicados terminam presos como *vítimas* da minoria que controla a complexa teia. Nas relações de poder que se estabelecem, não são verdadeiras vítimas, pois fazem parte ordem que se

estabelece no cotidiano. Ordem no sentido mais positivista de estática e representação da tradição.

Em relação à pergunta que lhe fiz sobre os componentes curriculares que contribuíram para o ensino de História, Madalena respondeu: “É... A gente também fez Linguagem e História... Dentro de Pedagogia que incentiva muito o trabalho de História... (SILÊNCIO)”. Insisto na pergunta e tenho como retorno: “É... Tem História da Educação, não é? Vem incluído com a área de História mesmo, História e Geografia, porque não é só História, não é? É a História e a Geografia juntas.”

Ao ser questionada sobre o que a fascina no ensino de História, referiu:

O que me chama atenção... Eu acho que é... Que também envolve o... Como é que eu quero... ...Digo assim, explicar mais direito... A convivência, não é?! A comunidade, não é?! Porque isso entra também... A história da comunidade, a história da própria criança que entra também no estudo de História, não é?! Porque, para a gente começar a dar aula, a gente tem que conhecer o aluno, conhecer a sua vida a sua história, pra você entender um pouco da dificuldade que ele vai ter ali durante a sua aprendizagem... Aí, entra essa parte também. (SILÊNCIO)”. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

No que concerne aos conteúdos mais importantes no ensino de História, para a educação do campo, Madalena mencionou:

Nós trabalhamos o Ensino de História é... As datas comemorativas (como datas comemorativas ela cita: Dia das Mães, Dia do Pais e São João) na comunidade, da escola, e da... ...Como é que eu digo, e da família, não é? Às vezes ele chega dizendo: “hoje eu tenho o meu aniversário... meu irmão aniversariou”...A gente trabalha só com as datas comemorativas... E o cotidiano da criança. [...] as datas comemorativas que envolvem a comunidade e a vida do aluno. [...]. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Perguntei quais as metodologias que empregava no ensino de História, e ela afirmou que são semelhantes às outras disciplinas:

Para história do mesmo jeito, depende do conteúdo que nós estamos trabalhando ali. Pode ser pra recortar palavra, frases, diante do conteúdo que nós estamos... Que eu estou trabalhando com eles... Pode ser recorte de figuras, das figuras, que vamos supor se for falando, do dia das mães, pode ser recortes de figuras de mães com crianças... Aí coloca a criança com a mãe com a frase... Que é que ele está achando daquela figura que ele recortou, se representa a mãe pra ele ou outra figura qualquer... É assim! (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Mostra a preferência pela língua portuguesa nesse trecho, em que eu havia perguntado sobre metodologia:

Leitura e escrita, não é? Eu acho que isso aí é o principal, porque sem a leitura e a escrita a criança não vai chegar lá. Eu trabalho mais com leitura e escrita, em cima de disso aí entra palavras, frases, produção de textos que já trabalho com eles. Daí por diante. Mas que **o objetivo maior é sempre a leitura e escrita**. Que o aluno leia e escreva. (grifo meu). (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Em vários momentos, Madalena apresenta essa particularidade. Inclusive em cursos de formação de que participou. Ela diz que inovou ensinando as letras e, depois, as sílabas e o aluno soletrando, e que as pessoas podem achar tradicional, mas consegue alfabetizar dessa maneira. Há uma contradição entre o inovar com uma prática tradicional.

Questionei várias vezes sobre o que achava fundamental no ensino de História para a escola rural. Madalena ficava em silêncio vários momentos, e o máximo que consegui foi:

Eu acho que nos conteúdos tem que ter aqueles textos que tenha, que seja... Que o aluno tenha interesse por ele, porque se for uma coisa que não tenha nem nenhum fundamento para ele, ele não vai conseguir aprender nada... Tem que ser principalmente da realidade dele, da vida, do cotidiano, do aluno não é?!” (Ainda continuo insistindo, até que ela cita “cultura do município, da comunidade), [...] Festa Junina. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Indaguei-lhe, ainda, sobre quais as competências e as habilidades que o aluno deve ter com o aprendizado em História. Indecisa, respondeu:

Sei lá... O conhecimento da história como eu falei... O conhecimento da história da comunidade, por exemplo, do município... Os alunos moram há tantos anos no município e não sabem quando Bananeiras... O início da sua história, como é a história da igreja, quando começou... Eu acho que...” (Ela retira os conteúdos de uma revista e um livro, que segundo ela, tem tudo sobre a história de Bananeiras. O livro que se refere é Bananeiras: sua história, seus valores, de Manoel Luiz da Silva). (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Quando foi questionada à respeito de como eram suas aulas a como estudante do ensino fundamental e médio, respondeu:

Ah, era muito diferente de hoje... Trabalhava a data comemorativa, ela lia, lia aquela data, só sobre isso... Era Estudos Sociais, que entrava a escola, a família, ali ela fazia só mais perguntas e respostas, pra você decorar um livro

quase todo, você só fazia decorar... Aprender é uma, decorar é outra, aí a gente se preocupava tanto em decorar uma pergunta com 5 frases, ficava meio dia só naquela pergunta. Ela trabalhava assim... ..Em que às vezes tinha a família, era um livro só que era Estudos Sociais, aí tinha a escola... Sei lá, ela trabalhava assim não tinha leitura, não existia leitura, ela nunca leu um texto para gente. Era somente fazer a atividade, as perguntas. (No início, fala que lia muito, depois, apenas responde às perguntas, talvez no sentido de ler repetindo para gravar a resposta, caso contrário, existe uma contradição). [...] Até a primeira fase do fundamental foi assim. No Ensino médio, aí foi melhorando assim... Pouca coisa. É por isso [...]. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Questionei se ela se lembra de professores de História que tenham marcado sua vida de estudante, e ela expressa:

Tinha um professor que as vezes ele lia assim alguma coisa, até explicava, reclamava também porque os livros falavam de coisas de mil anos atrás que ele não gostava... Dizia que não gostavam de fazer as atividades ou ler porque dizia que os alunos não iam entender aquilo ali. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Ao ser questionada sobre suas maiores dificuldades, aquelas que enfrenta no cotidiano, na escola rural, ela responde:

Assim... As maiores dificuldades... São tantas que a gente não sabe nem descrever... Existe as dificuldades principalmente pelos alunos... São carentes... 🖐️ ((Nesse momento, chega um professor que está fazendo o curso oferecido por mim e outros professores da UFPB. Madalena se dirige a ele)). Chegou Ednaldo, chegou mais um... estamos aí... Você assistiu ao filme? Não? Então está passando lá! Eu já assisti... ..De apoio?[...] Acho assim, existe uma falta de um apoio, tanto pedagógico com pela parte dos pais que às vezes não compreendem ou não ajudam aos filhos... Você passa uma tarefa para casa, a tarefinha vem do mesmo jeito... Sei lá, eu acho que falta essa ajuda, essa compreensão pelos pais e pela assim...Vamos dizer assim... Pedagógico não é? ...É, porque em cada escola não tem, não é? ...Um supervisor pra orientar, você só tem orientações, vamos supor, de mês em mês. Aí, as vezes não tem... [...] Dentro da escola às vezes não tem... 🎵 (barulho que lembra um carro passando, som do filme ao fundo). Como é que eu quero dizer assim... Um diretor talvez assim que busque, que apoie, que entenda... Aí fica difícil, não é? Às vezes entra uma pessoa que não entende assim... Vou dizer assim, entende muito pouco sobre a educação, sobre os professores, aí fica difícil, você se comunicar, dialogar, planejar, porque tudo isso tem que planejar não é... Você fica como professor sozinho ali, sem ter um ajuda suficiente, necessária [...]. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

O fato de não haver apoio pedagógico faz com que Madalena faça os seus planos sozinha, como declara:

Eu faço meu planejamento na escola... Eu digo assim, não tem outras pessoas, porque a escola lá é pequena... Como professor só me tem lá e uma menina lá que ajuda, assim como diretora, mas que não entende muito bem... Aí... Eu digo assim nesse sentido... Eu faço meus planos, eu faço meu planejamento individual, em casa, na escola... Agora pelo Escola Ativa que também a gente tem aí tem encontro de mês em mês com a coordenadora que ela nos orienta, nos passa alguma coisa... Eu digo assim na escola que também tem que ter, não é? Uma pessoa, uma ajuda. [...] É. Eu faço, eu faço meus planos porque eu gosto de me organizar... ...Mas que exista apoios vamos supor diretor essas coisas às vezes ♪ (Baixa a tonalidade da voz, como se estivesse falando algo sobre o qual poderia ser censurada, quase fala para si mesma.) entra questão política, entra pessoas que num tem competência nenhuma pra assumir um cargo, aí dificulta o trabalho do professor, do auxiliar. Tem que ser pessoas que entenda pelo menos um pouco.

Quanto às vantagens de se ensinar numa escola do campo, a professora declarou que se sente realizada ao perceber o desenvolvimento do aluno:

As vantagens são que você recebe as crianças... São tão carentes, tão necessitadas, aí você começa a ajudar, aí você vê o seu trabalho, o seu resultado nas crianças já pequenininhas lendo, as minhas crianças todas leem... Eu tenho 12 crianças pequeninhas assim de 11 anos para baixo, todas leem, elas leem e escreve... Leem textos, já produzem textos, frases... ♣ (barulho de conversa externa) Eu me sinto feliz e ao mesmo tempo, eu me sinto vitoriosa por alcançar esse... ...Fazer com que esses alunos aprendam a ler porque é difícil, tem aluno que falta muito, pois não têm o apoio em casa e as dificuldades é porque não tem o apoio da família para incentivar a ele a vir pra escola, a estudar, por serem sei lá, pessoas [...]. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Ela reclamou da falta de incentivo da família na educação dos filhos, o que dificulta a aprendizagem das crianças. Mas, quando foi questionada sobre o problema, enfatizou a alfabetização e a aprendizagem:

A dificuldade maior que a gente sente é em alfabetizar, é na alfabetização das crianças, não é? Depois que eles tiverem alfabetizados... Só que esse ano eu não senti muito essa dificuldade não, porque no início do ano quando a gente faz aquela sondagem eu fui vendo que tinha alguns alunos que tinha mais facilidade pra ir aprendendo, que quando foi agora no segundo semestre que a gente estava fazendo o relatório do primeiro semestre, eles estavam em um nível e agora já em outro. Então sempre é na aprendizagem a dificuldade maior". (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Também se queixou da falta de recursos para se trabalhar na escola, quando perguntado como desejaria que fosse o lugar:

Ah, como mais aspectos melhores, as tecnologias, por exemplo que hoje está em primeiro lugar, computador que a escola não tem... Eu tenho em casa, mas na escola num tem... Às vezes, sei lá, um DVD, uma televisão... Acho que as tecnologias no geral, seria melhor, não é? Seria bom pra nos ajudar nas atividades, nas tarefas... Até o mimeógrafo de lá agora quebrou. [...] Pra fazer as tarefas eu tiro cópias... Até que eu estou sem a minha impressora, aí eu faço salvo no *pendrive* e levo pra mandar tirar cópias. [...] Que nas escolas principalmente as rurais, a gente sente essa dificuldade, as coisas sempre são poucas, num tem suficientes não é? Quando a gente quer uma coisinha a mais tem que tirar do próprio bolso... Festinhas, você sabe que criança gosta de festinha... Você faz uma festinha das mães ou das crianças, aí as crianças gostam de pipoca, gosta de pirulito, de bala, essas coisas, tudo isso é eu quem compro pra levar... (Será que aí não há uma distorção da concepção de profissional?) Às vezes pra fazer cartãozinho, essas coisinhas assim, eu quem faço... Aí como lá só tem eu, fica difícil porque aí vai ser tudo eu que vou fazer. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Como refere que está sozinha como professora, que trabalha os turnos matutino e vespertino. Perguntei se Madalena é *a salvadora da pátria*, ao que ela respondeu:

É... Aí, é nisso que eu digo que fica difícil porque sozinha assim procurando planejar... Se tem assim **um diretor bem criativo** (grifo meu, pois ela deu intensa importância ao fato), porque nem todo mundo é criativo... Tem gente que gosta de ser bem criativo, de organizar de trabalhar, de criar... Já tem outros que é assim mais por fora, mais calado... Sei lá... Num gosta muito de participar dos trabalhos... Aí, sei lá, não dá um incentivo... Quando a gente tem um incentivo e uma ajuda, a gente trabalha melhor, não é?!” 🙌 ((O discurso é passado em um tom que mostra insatisfação como professora)). (Essa é mais uma das partes do seu discurso em que demonstra aversão à gestora da escola). (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Pergunto como o gestor da escola foi escolhido, e ela respondeu:

Escolhido... Sei lá... Político... (Ela sabe, porque já foi gestora e obteve a lista de todos os gestores fornecida pela Secretaria de Educação Municipal) Eu acho que não. Porque, eu acho que tem que ser de acordo com as pessoas na escola... Às vezes botam um professor que não tem formação nenhuma como diretor, aí num vai compreender o professor de jeito nenhum. Minha participação nas decisões da escola ocorre nos encontros pedagógicos. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

A Professora Madalena ensina há 20 anos. Fez o Logos II, começou a ensinar apenas com o ensino fundamental. Quanto ao nível superior, é licenciada em Pedagogia pela UVA. cursou uma Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e, atualmente, faz outra em Psicopedagogia Clínica, ambas em nível de Especialização. Tanto a graduação, como as

especializações são financiadas por recursos próprios. Fala assim, sobre seu início na docência:

Eu não tinha nem o Médio, tinha só o Fundamental, não é? Aí, nesse caso, para que eu continuasse a profissão como professora, exigia que tivesse, não é?! Uma experiência, um estudo melhor... Aí foi daí que eu tentei fazer o vestibular... Eu digo, eu vou fazer para Pedagogia que é um curso muito bom, não é?! Que ele tem todas as técnicas necessárias para lecionar, não é?! Assim (ensinar) as séries iniciais do Ensino Fundamental. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Em alguns momentos, refere-se à transposição de conhecimentos e à educação bancária de que fala Paulo Freire:

Já falei tanta coisa... Eu acho que é... A cada dia nós temos que buscar novos conhecimentos e **repassá-los** com competência, da melhor forma possível.” (grifo meu) Também quando fala do material que trabalhou o tema da Consciência Negra: “Com textos, leitura e escrita... E depois pedi pra que eles falassem um pouco sobre o que entenderam, do que tinha **repassado pra eles**... (Grifos meus) Eles desenharam negros, índios acorrentados... Disseram que naquela época era muito difícil, eles sofriam muito... Aí teve um dos meninos que não colocou nenhum negro e nem acorrentado... Aí eu olhando, observando... Ele disse que é porque não existe mais, não existe mais escravidão, não existe mais essa dificuldade... Então cada criança tem o seu pensar... Eles fizeram esse trabalho, eu dei uma folha para eles copiar ou recortar, colar da maneira que ele entendeu a leitura do texto falando sobre a escravidão dos negros, também sobre Zumbi dos Palmares, que foi um **grande herói** que lutou pela libertação dos negros. (Grifo meu – para chamar atenção ao ensino tradicional de História que se prende aos indivíduos, aos heróis). (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Sobre o fato de dizer que está só na escola, perguntei-lhe se era ela quem a abria, e ela respondeu: “Eu digo assim, em sala de aula... Tem uma menina que limpa, uma merendeira, e uma menina que trabalha lá como diretora da maneira dela, não é? 🙄 ((Ironiza, demonstrando mais uma vez insatisfação com a atual gestão))... Mas digo assim, em termos pedagógicos”.

No encontro que tive com Madalena posterior à entrevista, ela me trouxe alguns livros com os quais trabalha na escola. Esteve em todo momento solícita ao contribuir no que fosse possível. Após o momento em que desliguei a gravação, voltou a tecer comentários de insatisfação contra a gestão escolar.

3.1.6 Rute Mangabeira

A entrevista com essa professora foi realizada em 06 de janeiro de 2013, na área que antecede a sala de visita de sua casa, no Tabuleiro, em Bananeiras – PB. Não houve interrupção durante a gravação, apenas no final. Na sala de estar estava alguém assistindo televisão, um homem, talvez o esposo de Rute. A filha e o filho, crianças, passavam, vez por outra, no ambiente. Na maioria do tempo o filho brincava de bicicleta na calçada, interferia chamando atenção da mãe, falava com alguém, emitia gritos. Na gravação ouço barulhos externos, mas no momento da entrevista e transcrição não foram capazes de atrapalhar o diálogo. Era domingo e havia menos movimento que o cotidiano semanal permite.

Ensina há 13 (treze) anos, inclusive em escola rural. Primeiramente, começou como gestora na escola onde trabalha até hoje, localizada no setor Caboclo. Demonstra gostar da profissão. Concluiu a Licenciatura em Pedagogia, na UVA, na mesma turma de Davi e de Gileade. Com esses colegas e mais outros professores que fizeram parte das rodas de diálogo, atualmente, cursa Especialização em Psicopedagogia. Tem alguns cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura. Escolheu o Curso de Pedagogia porque já era professora. Fez o Logos II. Não se lembra de alguma disciplina que cursou na UVA, que a auxilie em sua prática no ensino de História, com o qual, confessa, não tem afinidade alguma. Os alunos são da própria localidade, segundo a colaboradora. Relata que alguns vão estudar no Miguel Filgueira porque a escola não dá conta da demanda.

No que diz respeito ao que achava mais importante no ensino de História, assevera:

O que eu acho mais importante assim, no caso o ensino de História, assim que deve ser mais voltado para nossa realidade, por que às vezes você pega um livro, está lá a realidade de São Paulo, a realidade do Sul, e você tem que... Aquilo ali eu não considero muito importante, porque eu acho que deve dar mais importância a realidade do aluno, ao município, ao estado. (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Quando lhe perguntei se existia alguma prática interdisciplinar no ensino de História, ela expressou: “Sim, por que na realidade... Na realidade de hoje a gente trabalha sempre interdisciplinar. Sempre...” Ainda sobre aquele tipo de prática, perguntei se trabalhava na perspectiva da interdisciplinaridade com outros professores da escola, e ela declarou:

Não, porque no caso a gente trabalha lá o polivalente, a gente trabalha todos os conteúdos de um professor só, todas as disciplinas é um (único) professor,

aí o professor, no caso de História, ele vai trabalhar as outras disciplinas também no conteúdo de História.” (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre os recursos metodológicos que emprega em suas aulas, a professora citou a leitura, os livros paradidáticos e os jogos, alguns dos quais ela mesma confecciona. Segundo a colaboradora, a disciplina de História é tão importante quanto as outras para o aluno.

A respeito das inovações na metodologia de ensino, ela argumentou:

Porque assim sempre a gente está trabalhando com maneiras diferentes, porque a gente nunca usa uma metodologia só, ou seja, pelo menos eu, nunca uso uma metodologia só, sempre uso, assim de tudo um pouco, dependendo da situação, do assunto que você for dar, do aluno, como aquele aluno aprende, então sempre diferencia as práticas. (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Apesar de não ter respondido com clareza, noutra momento, fala do lúdico para o aprendizado das crianças: dominó de palavras, por exemplo. É uma forma de fazer que haja interação entre elas, ao invés de brigas.

Perguntei onde aprendeu a fazer os jogos, ela enunciou:

É, eu que sempre estou buscando isso aí, em livros, em revistas, na própria internet, eu sempre estou buscando, também aquele jogo da memória gosto de trabalhar com eles, vários jogos, eu tenho vários jogos, quebra cabeça, de vez enquanto não... Todos os dias eu uso isso, não vou dizer que uso, mesmo porque torna para eles também sem graça, então de vez em quando eu trabalho com jogos. (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Pedi para que Rute falasse sobre suas lembranças de quando era estudante de História durante sua vida, em sua formação, no ensino fundamental e médio, dos professores:

(SILÊNCIO) Assim eu tenho uma recordação muito boa da professora de História que é uma professora que eu tive, que ela sempre ela assim **repassava** [Grifo meu] para a gente, ela tinha uma prática muito boa que a gente aprendia mesmo. Ela levava a gente para passeios, uma vez ela levou a gente para passear na Baía da Traição, conhecer a realidade dos índios lá. ♪ (Música, talvez vindo da televisão na sala). (Isso aconteceu no período do seu antigo primeiro grau). (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor)

Ao ser questionada sobre como eram suas aulas de História, descreveu:

Era assim, tradicional, por que na época que eu estudei não tinha muito isso, mas era a forma como ela **repassava** [Grifo meu] que a gente aprendia, que a gente gostava das aulas dela, não era aquela aula muito cansativa, ela se dedicava muito, veja que naquele tempo ela já se preocupava em levar a gente pra aula prática. (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre as maiores dificuldades no ensino da escola rural, ela citou:

A maior dificuldade que a gente encontra hoje nas escolas, eu acho que em todas não é? É a interação família e escola 🗣️ (conversas de outras pessoas, inclusive do filho da colaboradora) e também a falta de estrutura familiar, é também, por que tudo isso influi no desenvolvimento... No desenvolvimento da leitura e escrita é uma coisa que a gente está 🎵 (barulho de carro passando) enfrentando um problema grande, que é assim, eu sempre digo, que há 13 (treze) anos que eu leciono, atualmente está uma dificuldade maior, assim, a falta de interesse de alunos 🗣️ (o filho da colaboradora fala com Rute: ‘Mãe, mãe, mãeeee, Dora disse... Mãeee Dora disse que só vem amanhã!’) com relação à leitura e a escrita, não sei o que causou isso mais eu vejo hoje que está um problema maior, que a gente se preocupa muito, se agravou muito isso aí, agora a gente não sabe de onde veio, ninguém sabe se foi da base, a estrutura, eu acho assim que antes o sistema, o próprio sistema não investia na formação inicial, no caso na base, na educação infantil, não é? Eu acho que foi isso que causou essa problemática, você veja que o aluno hoje chega ao ensino médio, não sabe fazer uma redação, não sabe... É um caso sério [...] Também, a falta de condições físicas também é muito grande, por que a escola é pequena e você vê que hoje a gente precisa de muitos recursos e a gente não tem, não tem estrutura, só tem o quadro e o giz para a gente se virar, e às vezes a gente pensa em alguns jogos, mas não tem a gente não tem uma sala de informática, não é? Um laboratório que a gente hoje tem. Hoje a gente precisa disso na sociedade, tudo hoje se não tiver uma tecnologia você... ...Às vezes, os meninos já vêm de casa, sabem mais do que... ...Tem mais em casa do que na escola, entendeu? A escola ainda falta essa estrutura ainda. (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre se há uma preparação pedagógica voltada para a realidade do campo, a professora respondeu: “Não, a única que a gente teve foi aquela que você, vocês estão vindo, você, Aiene, era a única...” Aqui ela se refere ao projeto de extensão universitária já mencionado.

Quando perguntei sobre o que Rute considera fundamental no ensino de História para a formação dos alunos, levando em consideração uma especificidade de uma escola rural, ela expressou:

Justamente a realidade do aluno, trabalhar conteúdos que trabalha a realidade desses alunos, que muitas vezes o 🗣️ (conversa do filho, gritos) aluno está ali acostumado digamos assim a 🎵 (barulho de motocicleta) agricultura, aí você trabalha mais essa área dele, que ele convive, por que muitas vezes você vai trabalhar o que, trabalhar a pecuária que o aluno não tem contato, você

trabalha mais a realidade do aluno se o aluno tá mais acostumando com a pecuária você usar até interdisciplinaridade ali no processo de ensino aprendizagem, usando aquilo ali, tem alunos que gosta de cavalo, pronto, lá tem um exemplo de um menino que ele desenvolveu mais porque adorava cavalos, ele não gostava de ler, aí a professora começou a levar textos que se tratava de cavalo, então 🗣️ (conversa do filho com alguém externamente) esse menino num instante se interessou, então é a realidade, você trabalhar a realidade do aluno, por que as vezes você vai trabalhar uma coisa que não interessa a ele, então ele não tem interesse algum de aprender. (PINHO, M. Entrevista concedida ao autor).

Sobre como se vê como professora de História, a resposta de Rute foi contundente:

Vou ser sincera. É por que não sou assim, não tenho assim aquela coisa por História, entendeu não gosto muito da disciplina de História, mas eu vou levando da melhor maneira possível, tudo que eu posso fazer pra **repassar** [Grifo meu] os conteúdos, eu me esforço, não é? Por que é assim, às vezes você tem (mais) uma afinidade com uma disciplina do que (com) outra. (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Quanto a um sonho como professora, ela disse desejar:

Uma escola com tudo que a gente pudesse assim melhorar na nossa prática, com uma escola mais estruturada... Com mais estrutura, que pudesse oferecer melhor para os alunos, para dar mais uma estrutura para eles, mais uma base, com mais materiais didáticos, com mais recursos, uma estrutura melhor e também formação para o corpo docente, porque assim, se a escola cresce a estrutura, mas se não tem uma formação boa de todo corpo docente 🗣️ (barulhos externos, automóvel) não vale nada. O sonho é que sempre melhore cada vez mais. (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Enquanto Rute descrevia seu sonho de escola ou sua escola dos sonhos, eu pensava quanto como profissional na área de educação que sou e desejo novas possibilidades. Os barulhos externos eram ruídos que buscavam atrapalhar descrição dos seus sonhos. Mas, eram indeléveis se comparados com seus desejos. As possibilidades de mudanças estão também nos desejos, nos sonhos e objetivos que traçamos – utopias são possibilidades infinitas de seguirmos adiante e (re)criarmos um mundo melhor. Percebia que o desejo de Rute de uma escola melhor, aproximava-se não apenas de uma questão profissional, mas também, pessoal.

Quanto aos recursos para trabalhar os conteúdos, citou:

Livro, revista... Nem filme a gente utiliza, porque a gente não está com o DVD, tem na escola, mas só como a falta de estrutura não tem assim uma segurança, aí não fica na escola. Aí, raramente a gente usa esse meios, justamente por isso.” (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Chamou-me a atenção sua afirmativa de que o aparelho de DVD fica na casa do gestor. Essa é uma prática que eu já havia constatado em algumas realidades das escolas públicas – a privatização dos bens públicos.

Quanto ao processo de escolha de gestor na escola só muda um pouco a forma de falar, mas repete praticamente o que os outros anteriores disseram. E também não considera o mais adequado. Sua participação nas decisões da escola se dá quando é solicitada. Ela disse:

A gente trabalhava assim, eu até sempre reclamava assim com o atual gestor, porque a gente não tinha muitas reuniões com o corpo docente, para sentar e discutir, eu sempre cobrava muito isso dele, porque eu acho que deve ter sempre, está sempre reunindo para gente está discutindo, assim não tinha muito isso não. (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

Perguntei como o aluno da escola rural, no caso da E. M. E. F. do Jaracatiá, recebe o ensino de História, e ela faz referência à questão tradicional da simples transposição:

Assim, eu acho assim, que no caso depende da maneira como o professor **repassa**, não é? [Grifo meu, o professor que vai depositar conteúdo] Porque a História ela é uma disciplina assim, que não é muito interessante para os alunos de primeira fase, não é? Então depende aí da prática do professor, da prática (que) é **repassado** esse conteúdo. (os grifo são meus para atentar para forma tradicional de se trabalhar com os conteúdos). (MANGABEIRA, R. Entrevista concedida ao autor).

De todas as entrevistas que fiz, a de Rute Mangabeira foi a última delas. Deixei sua casa, naquele domingo, cheio de expectativas boas, não apenas pela conclusão das entrevistas, mas por estar sempre encontrando professores que estão tentando acertar, conscientes de muitos dos seus limites, mas permanecem ali – onde a vida não é fácil, mas se faz cotidianamente possível. Rute contribuiu muito nas rodas de diálogo e, foi justamente em um dia de densa contribuição que desejei que ela fizesse parte dos meus entrevistados. Desejo realizado traz sensação de dever cumprido.

3.1.7 Raquel Maçaranduba

Raquel foi entrevistada no dia 28 de novembro de 2012, de 8:57h às 09:41h. A entrevista durou cerca de 00:44:374h, no Centro Cultural de Bananeiras (PB), próximo à sala

em que ocorria o projeto de extensão universitária. Os sons externos não prejudicaram o diálogo.

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi seu interesse pela profissão e o amor pelo ensino de História. O que se tornou bastante claro, pela prática, que é possível fazer um bom trabalho com História nas séries iniciais do ensino fundamental. Desejei que Marc Bloch (1965), Régine Pernoud (1994) e toda uma gama de historiadores ou outros profissionais envolvidos com o ensino de História estivessem ali, para que pudessem ver e ouvir uma jovem de 28 anos, que já lecionou do 1.º ao 5.º ano, com nove anos apenas de experiência, apaixonada também pelos seus alunos e pelo desafio de ensinar o 1.º ano. Disse que, apesar do preconceito que vem sofrendo por ensinar ao 1.º ano, sente-se orgulhosa de fazê-lo. É graduada em Geografia e, atualmente, está cursando Licenciatura em Pedagogia, ambos na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em Guarabira. Dos entrevistados, foi a única que cursou o Normal, em Bananeiras. Participou de vários cursos de formação continuada na área de linguagem, leitura, escrita e Artes, mas, nunca, em Geografia ou História.

Veja-se sua fala sobre quando decidiu ser professora:

Na verdade foi bem por acaso. Porque eu não queria ser professora. E eu tive uma família só de professores. Por isso que eu não ia ser. Eu ia romper com a tradição familiar. E aí a minha escola estava em reforma, eu estava no colegial e tinha o Normal, não é? Aí eu vim para não ficar em casa sem ter o que fazer. Aí terminei e fiz o concurso, fiz 2 (dois) concursos um eu não pude por que tinha 17 anos era de menor na época. Aí fiz o de Bananeiras e passei. Aí, entrei na sala de aula e me identifiquei. E agora eu estou por que gosto, inicialmente era só dinheiro, agora é por que eu gosto. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Em relação aos componentes curriculares que cursou, diz que Sociologia e, agora, História da Educação, contribuíram para o ensino de História. Ao perguntar se se identificava com História, ela balançou a cabeça em tom afirmativo e falou:

Eu tenho muito. Apaixonei-me”. Eu sou fascinada por História. Eu sou fascinada. Não sei o porquê, mas tenho interesse em saber o que aconteceu para entender melhor o hoje e saber melhor os assuntos. Mas eu não sei como explicar, mas eu vejo uma relação entre passado e presente, por algum motivo que eu não estou sabendo (explicar). (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Esta resposta merecia ter sido, no mínimo filmada, e mesmo assim não daria conta da satisfação do fascínio que Raquel sente por História. Transcrever e fazer a transcrição é como se eu estivesse aprisionando o mundo fluido da oralidade.

Quando perguntei quais as principais necessidades das escolas rurais, como a em que trabalha, foram estas suas palavras:

Se tratando de necessidade física, está precisando dar uma boa melhorada, precisa ter espaço ainda para a gente poder se movimentar. Até as crianças às vezes se movimentam pouco e a escola, ela está com um espaço um pouco limitado até pela questão do programa Mais Educação. E pedagogicamente eu sinto falta de um acompanhamento pedagógico. Por que tem essas aulas de... De... Como é que chama? Eu chamo de planejamento. Mas eu acho que está funcionando do modo errado. Porque quando a gente vem aqui discutir um texto, a gente está com necessidades reais e algumas dificuldades em sala de aula como chegar até uma criança e a gente queria ter tempo pra conversar, às vezes você vai conversar e a pessoa nem está conversando, porque às vezes expor para todo mundo a gente fica meio constrangida, mas a gente não tem esse espaço. E eu, na minha escola mesmo, só recebi uma vez esse ano, a visita pedagógica. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Segundo Raquel, não são todos os anos em que se faz o planejamento. Algumas vezes, acontecem palestras, outras atividades, mas não, semana pedagógica, no sentido de se planejar aulas, bimestres, semestres. Esses encontros são “mais para dizer o que a gente deve fazer”. E complementa: “às vezes, mandam uma folhinha. Esse ano mandaram a folhinha. Olha, a temática esse ano é Luiz Gonzaga e meio ambiente, aí jogaram na escola”. 🎵 (risos).

À respeito das dificuldades que encontra no ensino do 1.º ano, diz:

Eu, uma grande dificuldade em, de certa forma, conscientizar as crianças e os pais que ensinar não é só eu fazer uma criança, decodificar uma palavra. É a maior dificuldade que pareça nessa tarefa que eu estiver ensinando no caderno que eles lá ainda têm muito essa mentalidade. Pra eles é, eu fazer a criança decodificar e escrever com uma letra bonita. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Quando perguntei sobre quais as vantagens de ensinar numa escola rural, enunciou:

O maior prazer de trabalhar com eles é que diferente de outras escolas que trabalhei, eles se envolvem, eles se envolvem no trabalho, eles se preparam pra ouvir, eles valorizam, às vezes um produção mínima que os filhos deles fazem, às vezes eles têm prazer e se emocionam em ver, uma produção que os filhos deles fazem. E em ver que eles evoluem, por mais que seja um pouquinho, de vez em quando eles reconhecem, ainda tem muitos pais que

reconhecem isso ainda. [...] É muito prazeroso ver que tem pais que ainda dão valor. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Raquel reconhece que não há uma preparação pedagógica que leve em consideração a realidade rural:

Às vezes eu me sinto totalmente despreparada. Porque às vezes eu me vejo em situações que eu não sei como agir. Que às vezes eu não tenho suporte nem teórico, nem prático pra trabalhar as crianças que moram longe e o... ...Todas as dificuldades que aparecem na escola do campo e eu me sinto totalmente despreparada [...]. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

No que diz respeito à diferença do público urbano e do rural, falou:

Tem. Tem uma diferençazinha. Eu acho que os do campo eu acho que eles ainda têm, como se diz... Se comportam diferente, às vezes eles valorizam mais, aquelas atividades. [...] Eles... Não sei se é pelo fato deles às vezes já trabalharem, eles valorizam mais, alguns valorizam mais aquela atividade. E quando a gente puxa pra o conhecimento deles, leva eles pra conhecer aquelas plantas, como o projeto folclore que fala sobre ervas medicinais, quase que eu não dava aula, não é? Então eles se empolgam. Eles têm ainda alguma coisa que chama a atenção deles e quando a gente traz uma novidade também eles gostam, então é mais fácil ensinar. Porque tanto eles se empolgam quando a gente fala de alguma coisa que eles conhecem, porque aí eles vão falar o que eles sabem, quando a gente leva uma novidade, uma coisa que não é muito comum no cotidiano deles, aí eles se empolgam. E os (alunos) da Cidade é bem mais difícil trazer alguma coisa que os empolgue. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Os estudantes, pelo menos os que predominam na sala dela, são provenientes do Jaracatiá, do Caboclo e Porteiras. Atualmente, um dos grandes problemas que encontra é a falta de alunos, porque os pais estão preferindo os filhos na escola privada. Eles

alegam que, por exemplo: eu sou do 1º ano, mas tem um outra professora lá que eles não consideram que vai conseguir fazer os filhos dele aprender, não vai corresponder as expectativas. Aí, eles preferem tirar da escola. Ah, uma é boa, mas outra não quer que meu filho estude com fulana, aí isso compromete um pouco. (Segundo ela, muitos alunos terminam indo para o Miguel Filgueira). (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre como os alunos da escola recebem o ensino de História instituído, veja-se a opinião de Raquel:

Na educação dos primeiros anos. Eles até gostam. Eles gostam, se interessam. Eu acho que a dificuldade maior é do 5º ano pra lá. Eles dizem que não tem interesse em estudar aquilo porque é passado passou e não querem mais. Agora quando é nas séries iniciais que a gente pode tornar mais prático, às vezes aí eles não tem muita (atenção). (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Em outro momento de sua fala, Raquel deixou transparecer que acredita que a proposta curricular de História é importante para o conhecimento do município para a construção da identidade, como mostrou neste fragmento:

Deles, que às vezes eu vejo que eles não têm (identidade). Por exemplo, no distrito Tabuleiro, eles tinham uma grande dificuldade em se inserir como habitantes de Bananeiras. Para eles Bananeiras era uma coisa, Tabuleiro era outra. A gente veio construir essa identidade esse ano. Trabalhar a história do município com eles eu acho muito importante. [...] E “menos importante é todo conteúdo que fosse muito alheio à realidade deles. [...] Por que eles iam demorar mais, ia ser mais difícil pra eles assimilarem, fazer uma ligação disso com o que ele vai precisar. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre a transdisciplinaridade com o ensino de História, relata:

É... Eu sou um pouco leiga. ♪ (Risos bem espontâneos) Mas eu diria que de certa forma porque como nessa questão de história do município a gente trabalhou quase duas semanas. A gente foi trabalhar a história, trabalhou a questão de mapas, cartografia, que já é geografia. A gente trabalhou a leitura através da leitura do texto da história que já entra linguagem. A gente trabalhou receitas, vitaminas como da banana, de ciências, a quantidade do material que já entrou matemática. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre se considerar leiga no tema, acredito que foi humildade da parte dela, pois em seus relatos, foram daqueles que ficaram mais presentes a ultrapassagem de uma postura disciplinar, em várias circunstâncias em sala de aula e no ambiente externo.

Ao ser indagada sobre se já trabalhou com outros professores da escola e com outras turmas, na perspectiva transdisciplinar, ela relata uma experiência extraescolar que mobilizou três turmas, em um passeio por Bananeiras, no turno vespertino, quando conheceram, além das ruas, o túnel, o Campus III (UFPB); a Igreja matriz; o Carmelo e o Emília de Oliveira Neves. E acrescenta sobre a experiência:

Muito positiva porque eles, tanto eles conheceram, eles criaram um vínculo com isso, eles agora sabem diferenciar um Distrito da Cidade, mas ao mesmo

tempo sabem que pertencem a Bananeiras, entendeu? Eles conheceram mais da economia, a história do município, eles procuraram saber como era a localidade deles também antes, e não foi, foi uma coisa que até hoje eles falam, então não foi a gente fazer só por fazer. Se for conversar com eles, eles mesmos vão puxar para... Pelo menos saber. Então foi um aprendizado efetivo.” (Também costuma fazer passeios com os alunos ao redor da escola). (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Quanto ao livro didático, disse que não é o principal instrumento para ela. Em suas aulas, usa material da *internet* e apresenta filmes no *data-show* que lhe pertence. Diz que o que predomina são livros de linguagem e de matemática e que a escola não dispõe de livros de História. A forma dela se expressar para citar tais fatos era no sentido irrestrito de: como isso é possível? Mostrava que era inacreditável, mas era a realidade em que vivia.

Sobre as metodologias que emprega em suas aulas, a professora respondeu:

Eu gosto muito de roda de conversa. Roda de conversa... Trabalhamos muito o grupo. Trabalhos, às vezes uma construção de uma maquete, análise de imagens, eu gosto muito da questão de História. Já peguei várias fotos que eu tenho de Bananeiras, para gente construir uma linha do tempo. Na semana do índio construí uma maquetezinha. Gosto de trabalhar assim dessa forma. É isso que eu falo, eu trabalho coisas que não exatamente é o caderno, mas para os pais eu não estou trabalhando, embora o menino tenha aprendido alguma coisa. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Repetiu que o que acha fundamental em História é a construção da identidade:

Porque sou de comunidade rural, nasci e me criei no campo e quando eu era pequena tinha um preconceito muito grande com pessoas de comunidades rurais. Eu acho que a gente precisa construir uma identidade para que essas crianças possam se firmar. E elas não ter vergonha do que elas são. Elas reconhecerem o valor e saber o quanto elas são importantes lá naquela comunidade e não ficarem se envergonhando querendo importar os valores de outras comunidades para que elas possam se aculturar. Para que elas possam ser aceitas e valorizadas do modo que elas são. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Não posso negar o quanto fiquei extasiado ao ouvir essas palavras ditas com tanta naturalidade e a emoção que passavam. Foi um dos dias em que voltei para casa fortalecido e alegre.

Perguntei: Raquel, como você referiu que o ensino está voltado muito mais para a língua e a matemática. Então, como se coloca, como pessoa e profissional, nessa situação, na área de História? Esta foi sua resposta:

Olha, eu, como professora, como profissional, eu acho que isso limita muito então eu me sinto responsável mais pelas crianças, mas eu procuro fazer diferente, eu não, eu como eu costumo dizer pra minhas amigas, eu não sou perfeita muito no tradicional. 🎵 (Toque de celular). Mas, sempre que possível, eu estou procurando fazer diferente, procurando orientação quando eu não sei estou tentando me comprometer ao máximo pra fazer com que essa história mude. Tento mudar, tento aprender eu pergunto, entro na *internet* procurar estratégias, que até às vezes o namorado reclama que eu só vivo... Só penso nessa escola. Mas eu procuro mudar, procuro fazer alguma coisa, algum conhecimento pra que possa mudar essa realidade. [...] Procuro criar amizades com o pessoal para que a gente possa junto mudar. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Raquel falou da discriminação que sofre por ensinar o 1.º ano:

Tem uma coisa, que a gente que trabalha com 1.º ano... A gente é muito desvalorizada como profissional. Quando a gente fala que trabalha com 1.º ano, o pessoal já faz logo uma cara feia. '1.º ano ? Deus me livre!' É essa a reação. E até eu vejo que até no carro que eu vou, trabalho, agora eu volto, não é? E tem outros profissionais lá do ensino mais adiantado, e eles tem um certo preconceito com a gente que leciona nas séries iniciais, eu fico triste mas... Eles querem, eles falam muito: 'ah, tem alunos na minha sala que nem é alfabetizado, que chegou no 6º ano e não sabe fazer o nome'. Mas eles têm um preconceito muito grande com a gente, então isso é uma questão, quando eles visam uma melhoria eles pensam logo nos de 2º fase do fundamental. Mas a gente é muito discriminada. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre a questão do trabalho com fotografia e com a pastoral, que havia colocado no questionário, disse:

A gente trabalha bastante com imagens, não é?! Eu tenho uma tarefa que eu não consegui realizar até hoje, que foi das crianças conseguirem uma câmera grátis, para eu pudessem registrar o cotidiano delas e a partir daí eu fazer um trabalho em sala de aula, não sei em quê, dependendo do que elas trouxessem pra mim, eu sonho em realizar ainda. E a questão da pastoral, é porque como eu também trabalho com crianças, aí eu fico, acho que eu fico mais aberta a aprender coisas novas, mais dinamismo, já estou mais preparada pra trabalhar com crianças, nos dois ambientes acho que essa é a contribuição que me dá. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre a especificidade do ensino de História, acrescenta:

De estar realmente preparada para ensinar. Porque às vezes é tanta coisa voltada pra área de linguagem e matemática, que quando se fala em História 'Aaaaan, que é que eu vou fazer?' 🎵 (risos, como sempre, espontâneos) 'O que é que eu vou ensinar?', 'O que é que eu vou fazer?'. Entendeu?! Eu chegar e dar uma aula de História e não me sentir amedrontada, chegar e ter

segurança no que eu estou fazendo, me sentir preparada. Por isso que às vezes eu fico até em dúvida. O que é que eu vou fazer? O que é que eu vou lecionar? O que é que eu vou dar para os meninos? (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Raquel entende que o livro de História deveria ser mais específico para a região do estado, como mostra esta sua fala:

Mais pra nossa região. E assim, a história do nosso Estado, do nosso município, fica muito de lado. A gente vê tanta história de outros, mas a da gente, a gente não conhece. É tanto que quando eu fui ensinar e botei a bandeira de Bananeiras, as crianças nunca tinham visto, no 3º ano nunca tinham visto a bandeira de Bananeiras. Agora esse ano teve uma pessoa que veio me perguntar que eu tenho, eu puxei do meu *blog*, agora muita gente pegou. Mas antes, não tinha. Uma professora veio me perguntar: “ô, professora como é que se pinta?” Elas não tinham ideia das cores! 🖐️ ((Fala abismada)) Então eu sinto muito a falta disso. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Sobre a escolha do gestor, falou:

Por *QI*, não é? Quem Indique. 🎵 (risos espontâneos) (Os gestos, a forma de falar, de se expressar sempre foram marcados por naturalidade, interesse, responsabilidade). E quanto a achar o processo de escolha mais adequado, respondeu: “Não! Eu não acho. Até por que se fosse pra fazer hoje, como você falou ainda é a atual gestora. A atual gestora apesar de ser leiga, mas ela é uma pessoa que dá muita abertura para que a gente fale. A gente tem muito medo do que a gente vai se deparar futuramente. Eu acho que deveria se pudesse, que nós professores quem escolhêssemos. Mas também faz medo, por que aí tem aquele professor que ia colocar aquela pessoa que ia deixar ele fazer tudo que ele quer [...].(MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Nessas condições, perguntei: e como fica a sua participação na escola? Ao que ela respondeu:

Lá na nossa escola é tudo por conversa, por meio de diálogo. Qualquer coisa. Chega final de ano, qualquer coisa. Espera aí chegou o dia, vamos conversar o que a gente vai fazer. O que é que vocês acham que a escola vai precisar mais? Então todos têm direito [...]. (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

Acha a disciplina de História importante, mas a deixa de lado. Quando lhe pergunto em que ela tem inovado no ensino, responde:

Eu acho que eu tenho inovado nas aulas, a questão do movimento. De não deixar a criança presa ali naquela cadeira, dela se confrontar e até ter aquela aprendizagem boa comigo e o movimento. E procurar fazer com que a criança aprenda não exatamente olhe: ‘hoje eu vou falar pra vocês sobre, hoje nós vamos ler. Vamos procurar uma atividade... Eu trouxe uma música, eu até fiz isso em casa aí a gente foi brincar.’ Eles leram, procuraram as palavras no dicionário que eles não conhecem, só que fui eu que procurei e a gente fica fazendo como se fosse uma brincadeira. E como se fosse uma brincadeira, eles construíram uma coreografia eles mesmos da música. Eu tenho procurado fazer mais isso. Aí eu acho que eu trabalhei várias coisas sem nem... Registrar. Aí daí eles mesmos foram falar, sobre a casa, olhe tia na minha casa tem tal... Aí entraram também nos modelos da casa, essas coisas, que tipo de casa, a minha é um prédio tem não sei quantos andares pra cima, e foi assim na brincadeira, entendeu?” No fundamental, tinha que decorar 10 perguntas e caía 5 na avaliação (diz sorrindo!). “A professora falava o tempo tudo. Não tinha nada. Falava muito. Eu nunca via uma imagem, nem que eu pudesse me meter naquilo ali, então era muito chato.” (No fundamental II foi que começou a tomar gosto por causa da professora que era muito diferente da anterior). (MAÇARANDUBA, R. Entrevista concedida ao autor).

De todos os entrevistados, Raquel Maçaranduba foi a que mais se mostrou empolgada com o ensino de História. Ela me fez perceber que os dias passaram rápido demais. Ela me fez já sentir o gosto da saudade, bem antes da conclusão da tese. Os contatos que tive com todos os implicados no processo de pesquisa aconteceram lentamente e aos poucos os vínculos foram acontecendo. Fiquei pensando que aquele que consegue se deter nas minúcias do cotidiano consegue uma compreensão maior dos acontecimentos históricos.

3.2 O que se diz e o que se entende³⁰

O resultado dos diálogos, como aqueles que aconteceram nas entrevistas, estão muito mais impregnados do domínio da subjetividade do que da objetividade. Oferece ao cientista mais dados qualitativos que quantitativos. Nesse contexto, nem sempre, o que se diz é o que se entende, mesmo que, de alguma forma romântica, eu desejasse tal possibilidade. Como defendo, o que consegui nessas entrevistas tem o *status* de fonte, mesmo que o historiador mais tradicional assim não o perceba. Como disse Danièle Voldman (2005, p. 249),

a fonte oral, seja provocada por aquele que irá servir-se dela para sua pesquisa, seja utilizada por um outro historiador, tem a *priori* um *status* de fonte. Essa

³⁰ Meireles, Cecília. **O que se diz e o que se entende**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. O título desse trecho corresponde ao mesmo de um livro e uma crônica da poetisa Cecília Meireles. Ao término da crônica ela diz: “[...] o meu assombro é pensarem que eu sempre quero dizer outra coisa. Não! Eu sempre quero dizer o que digo.” (p.57-8)

diferença radical não dispensa, contudo um tratamento crítico (contexto geral e particular, data, forma, natureza etc.) do testemunho solicitado. Na comparação da fidedignidade respectiva do escrito secundário e do oral primário (podemos englobar na reflexão o testemunho escrito, que participa do segundo pela intencionalidade e do primeiro pela forma do suporte), o essencial é portanto a atenção dada às características intrínsecas do documento.

Convicto de que são fontes, seguindo essa perspectiva acima proposta, debrucei-me nas características do documento e não deixei de seguir Chantal de Tourtier-Bonazzi (2005, p.237), no que diz respeito ao roteiro da entrevista:

À medida que a entrevista prosseguir o roteiro terá às vezes que ser modificado; algumas questões se revelarão pertinentes, outras improcedentes. Certas respostas fornecerão novas pistas e possibilitarão completar o questionário. Por outro lado, o entrevistador deverá adaptar-se à testemunha e nunca dar por encerrada uma entrevista antes de acabar o questionário.

(Re)lendo várias vezes as entrevistas, sintetizei cada uma delas, sem que perdessem alguns temas comuns que transversalizaram os diálogos, a saber: (1) o ensino de História; (2) a educação do campo; (3) a questão da participação; (4) a transposição didática e (5) a formação continuada. Passando por esses temas, sem deixar de levar em consideração subtemas que estão inseridos neles, no capítulo seguinte, expus a problemática da tese de que a teoria produzida no conhecimento histórico não se concretiza na prática, em sala de aula e que, no ambiente rural, esforços existem para aproximar esses dois mundos, mas são atravancados por um modelo social conservador, rigidamente hierárquico, baseado na troca de favores, que sufocam os desejos (de mudança?) dos professores.

4 (DES)VELANDO OS DIÁLOGOS: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Nossa civilização está em crise. E o sinal mais convincente é sem dúvida a falência da nossa educação. Pela primeira vez na história, talvez, o homem se reconhece incapaz de educar seus filhos.

Oliver Rebol

Quer as autoridades queiram ou não, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Filgueira Filho – assim como as outras escolas que estão localizadas no setor do Tabuleiro e do Caboclo – está inserida no processo de renovação pelo qual passa a educação brasileira. Poder-se-ão tomar medidas paliativas para continuar reproduzindo um modelo arcaico, mas haverá de chegar o momento em que professores, aprendentes e comunidade não aceitem mais a política discriminatória em que vivem, porque, na luta por uma educação do campo, as propostas precisam emergir da cultura local. Dito isso, o ensino de História também não poderia estar apartado da dinâmica dos novos tempos, frutos de um longo passado de luta.

Trago a problemática para perto da atualidade – a década de 1990 – importante por ser um marco na educação brasileira e, não menos, para o ensino de História, que já vinha se sobressaindo com mudanças na década anterior, e para a educação do campo, na medida em que são gestadas novas configurações através de várias formas, como movimentos sociais, encontros e publicações de pesquisadores na área. Acontece que as mudanças na história da humanidade ocorrem de forma compassada, muitas vezes, até mitigada, como vemos nas lutas homéricas da classe trabalhadora, do movimento feminista e dos próprios camponeses.

Considero como mais importantes para educação, de forma geral, e, não menos, para a especificidade da minha tese, os fatores seguintes: a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.394/96; a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e o médio, e a I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, nos dias 27 a 30 de julho de 1998, promovida pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), pelo MST, pela Unicef, pela Unesco e pela UnB. Essas entidades assumiram compromissos importantes, conforme apresentaram Edgar Jorge Kolling, Irmão Israel José Nery e Mônica Castangna Molina (1999, p.5):

Entre os vários compromissos assumidos, as cinco entidades promotoras decidiram pela criação de uma coleção de cadernos. Eles têm como finalidade alimentar a reflexão, motivar a mobilização das bases e favorecer o

intercâmbio de experiências. A coleção abre-se com o desdobramento de alguns temas já trabalhados ao longo de 1998. O espaço, portanto, está criado para a divulgação de pesquisas, experiências e estudos sobre a educação básica do campo.

As cinco entidades promotoras dispõem da memória completa da conferência (estudos, relatórios, fotos, etc.), desde o momento de sua criação, 1996, a qual está à disposição dos pesquisadores e de outros interessados em consultá-la.

Esses três pilares para a educação brasileira são verdadeiros fomentos para a área do ensino. Sei que as leis são garantias, mas, com elas, vem o respaldo do dever de luta para que sejam postas em prática. Especificamente para a educação do campo, somam-se aqueles, a Resolução CNE/CEB1, de 3 de abril de 2002, que são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como consta em seu Art. 2º:

Essas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de professores em Nível Médio e modalidade Normal. (BRASIL, 2002)

Sem desmerecer alguma das mudanças ocorridas quanto à educação, de forma geral, pedagogicamente falando, acredito que, entre outras questões, o que há de novo e de relevante para o ensino-aprendizagem são as propostas periféricas, como as dos movimentos sociais, porque as projetadas no centro, que vêm de cima para baixo, parecem caducas para a realidade da maioria da população brasileira e precisam se abrir para o que emerge de novo, com força, da mesma marginalidade social que intenta impor. As universidades estão se sensibilizado com essas novas questões, mas ainda falta muito para que a amplitude do seu público se abra ao verdadeiro diálogo em condições de igualdade. Como nem tudo está dentro do ideal, existem grupos de diversas esferas que se aproximam apenas para se destacar socioeconomicamente. Em contrapartida, o que vale é a mudança que vem ocorrendo na forma de compreender o que antes era tido como inferior.

A própria história tradicional se preocupou com os ditos *grandes homens, figuras ilustres, heróis* de uma época. Essa mesma história só considerou os *grandes fatos* como objeto de estudo e deixou de lado a maioria da população mundial, as margens sociais, as mulheres, as minúcias cotidianas e as questões localizadas. Já passou da hora de reverter o quadro discriminador, que se transformou num jogo histórico doentio e perverso, amparado pelo modo de produção vigente, pelas práticas neoliberais e pelos reveses da globalização,

que só deixaram migalhas para o que se posicionaram socialmente como diferentes: as etnias negra e indígena, os guetos e as favelas criadas pelo desenvolvimento urbano e qualquer manifestação de sexualidade que não seja heterossexual. Migalhas para as populações camponesas, para os seringueiros, para as populações ribeirinhas, para os despossuídos de alguma propriedade, os sem-terra.

Quanto às propostas curriculares para o ensino de História, elas antecedem um pouco o que ocorreu na educação brasileira, mais precisamente, na segunda metade da década de 1990, ou seja, as mudanças já vinham ocorrendo durante os anos 80. Ao contrário do que aconteceu na economia brasileira, chamada de *década perdida*, para a História, aconteceu o inverso. Acredito que as transformações que começam a tomar corpo nesse período atingem sua efervescência justamente na transição do Século XX para o Século XXI. Bittencourt (2004, p.99) volta um pouco mais no tempo e apontando que, antes dessas duas décadas citadas,

nos anos 70 do Século passado, [...] prevaleceram mudanças relativas aos métodos e técnicas de ensino que visavam adequar-se a determinado e reduzido conhecimento histórico, sem que essencialmente os conteúdos fossem alterados, mas apenas simplificados e resumidos.

Já na década de 80, quando havia várias propostas dos estados e dos municípios disseminadas pelo país, que diziam respeito ao ensino de História, elas não comungavam dos mesmos ideais, ao contrário, havia correntes de pensamento que, claramente, dividiam-se:

[...] havia os defensores da ideia de que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das demais escolas da elite, servindo o domínio desses conteúdos tradicionais como instrumento para o exercício da plena cidadania. Em oposição a essa linha conteudista, defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire. [...] Esses incorporavam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país. (BITTENCOURT, 2004, p.105)

Não se pode esquecer que, na década de 80, o desmoronamento de um paradigma refletiu sobremaneira. “O paradigma que dominou inteiramente os anos que vão de 1950 a 1975 é o paradigma estruturalista” (DOSSE, 2002, p. 397). Assim também se explicam as mudanças que ocorreriam no domínio da História, visto que ela estava amparada por uma nova conjuntura que terminaria por influenciar a própria forma de o homem conceber o

conhecimento de si e dos fenômenos. No que diz respeito à identidade histórica e à competência das pessoas comuns, François Dosse (2002, p.397-8) assevera:

Durante a década de 1980, esse paradigma sofreu uma espécie de desmoroamento, o que resultou num novo paradigma, marcado por uma organização intelectual totalmente diferente, na qual o tema da estrutura foi substituído pelo da historicidade. Esse novo período, é marcado como notou muito bem Marcel Gauchet, pela reabilitação da parte explícita e refletida da ação. Não se trata, entretanto, de um simples retorno do sujeito tal como ele era outrora encarado na plenitude de sua soberania postulada e numa possível transparência. Tratava-se, dessa vez, de um deslocamento na pesquisa rumo ao estudo da consciência, uma consciência problematizada graças a toda série de trabalhos, como, por exemplo, os da pragmática, do cognitivismo ou os dos modelos da escolha racional. O procedimento consiste então em salvar os fenômenos, as ações, o que aparece como significativo, para explicar a consciência dos atores. Essa parte explícita e refletida da ação que voltou ao primeiro plano tem como efeito a colocação da identidade histórica no centro das interrogações, no âmbito de um triplo objeto privilegiado pelo historiador: uma história política, conceitual e simbólica renovada.

O deslocamento rumo à parte explícita e refletida da ação põe em causa o corte radical determinado pelo paradigma crítico entre competência científica e competência comum. Ele permite levar a sério as competências das pessoas comuns, cujos propósitos eram anteriormente assimilados à expressão de uma simples ilusão ideológica.

Percebo que, para a História, os anos 80, necessariamente, tomariam proeminência, pois a visão de mundo e a concepção fenomenológica mudaram, e isso promoveu a renovação da historiografia. Não foi à toa que, na transição daquela década para a de 90, encontrava-me no Curso de História, na UFRN, com professores dentro de uma redoma conservadora do ensino de História. Por outro lado, posteriormente, na mesma universidade, no Curso de Especialização, questionava sobre os novos rumos da História, sobre os frutos do desenvolvimento da História cultural e de todas as contextualizações possíveis e impossíveis da nova história. Por isso, insisto na possibilidade de ver, na série de acontecimentos distintos, paralelos e interligados, a oportunidade de ver um novo local, regional, Planeta e Universo, porque há uma mudança de olhar e, com esse redirecionamento, a mudança do próprio mundo.

Na década de 1990, a nova LDB, os PCN e a divulgação sobre como se encontrava a educação do campo, editadas em uma série de livros intitulados, *Por uma educação básica do campo* e, posteriormente, *Por uma educação do campo*, ampliaram a discussão e trouxeram novos temas. Percebo que não se trata de reformulações de cunho apenas nacional, como escreve Bittencourt (2004, p.100):

A série de reformulações curriculares na década de 90 do Século XX não foi um fenômeno nacional. Outros tantos países também sofreram mudanças em seus currículos oficiais, e muitas dessas propostas curriculares, como as dos países integrantes do Mercosul, a de Portugal e a da Espanha, possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica.

Os nossos currículos [...] têm seguido modelos externos, especialmente os da França, para o ensino de História.

Tomando as três décadas citadas no cômputo geral da educação, em Bananeiras, nas instituições escolares, na década de 1970, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, criado em 1917, foi fechado, “[...] possivelmente por sucumbir à concorrência dos colégios modernizantes dos grandes centros urbanos surgidos na crista da onda da industrialização da era pós-Juscelino” (MONTENEGRO, 1996, p.41-2). Na década de 1980, em 1982, foi instalada a Escola Normal Estadual, em 1985, começa a funcionar a E.M.E.F Miguel Filgueira Filho e, em 1990, o Educandário Imaculada Conceição. Em contrapartida a esses poucos marcos citados na educação, Antônio Montenegro (1996, p.53), no capítulo *Bananeiras hoje* – vale salientar que esse *hoje* corresponde exatamente à década de 1990, em que o livro foi publicado – faz um questionamento e dá uma resposta para o descompasso que existe na cidade:

A quantidade dos serviços urbanos de Bananeiras contrasta violentamente com as deficiências do setor primário da economia e com a baixa qualidade de vida da grande maioria da população. De que maneira ou até que ponto as repúblicas dos coronéis e dos generais são responsáveis por essa populosa república de aspirantes à cidadania, essa enorme massa de analfabetos e desempregados que apenas sonham com comida, com a moradia e com o trabalho?

E esse descompasso parece ser mais uma consequência da esperteza das elites dirigentes do que sinal da incompetência popular.

Acredito que, apesar de passada bem mais de uma década de quando o livro foi publicado, as palavras de Antônio Montenegro (1996), de quem ouvi falar ser uma pessoa excêntrica e, no mínimo, interessante, ainda são bem atuais. Até mesmo porque numa localidade como Bananeiras o tempo se desenrola de forma diferenciada de outras localidades, inclusive urbanizadas. Os valores da tradição ainda modelam o movimento das pessoas: conversas e histórias que tomam forma nas calçadas; o cultivo de uma hortaliça no fundo do quintal; fogueiras para cada santo. Aspectos como estes lhe dão uma dinâmica própria. Nesse contexto, considerando na própria Paraíba, que João Pessoa e Campina Grande

são centros urbanos, imagine, através de uma comparação demográfica, o centro de uma cidade como Bananeiras, de acordo com o exposto (Tabela 07) abaixo:

TABELA 7: Índice populacional de João Pessoa, C. Grande e Bananeiras.

Cidade	População 2000	Pop. Urbana	Pop. rural	População 2010
João Pessoa	597.934 hab.	720.789 hab.	2.725 hab.	723.514 hab.
C. Grande	355.331 hab.	367.278 hab.	17.998 hab.	385.276 hab.
Bananeiras	21.810 hab.	8.667 hab.	13.187 hab.	21.854 hab.

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados do IBGE – 2010

Percebo que, através do índice populacional das três cidades, João Pessoa cresce com 125.580 habitantes, Campina Grande, com 29.945, e Bananeiras, com 44. Somente o crescimento de habitantes, em cada uma das primeiras cidades, já supera a população total de Bananeiras. No capítulo 2, tinha mostrado que o percentual de habitantes na zona rural, em Bananeiras, superava os da zona urbana. Portanto, qualquer discurso que queira colocar a cidade em questão, no ranque das urbanizadas, terá descrédito de acordo com os números.

Apresentados, mais uma vez, em números, não se justifica que as escolas dos setores do Tabuleiro e do Caboclo continuem recebendo livros que não dão conta da realidade dos aprendentes; que não haja uma formação adequada para os professores que trabalham nas escolas do campo e que não se pratique uma educação diferenciada nas escolas inseridas no meio rural. Dito isso, passo, agora, a discutir sobre o ensino de História e outros aspectos que formam uma teia de descaso, desatenção e reprodução de um modelo estúpido de se formarem pessoas submissas.

4.1 O ensino de História

Como fruto das entrevistas feitas com os professores, os resultados em relação ao ensino de História não são os mais animadores. Por outro lado, não posso negar que acredito na possibilidade de reverter quase todo o quadro negativo. Quando me refiro ao termo *quadro negativo*, não me refiro aos professores, mas às continuidades de práticas tradicionais que ultrapassam questões individuais, já engatadas nas engrenagens do sistema. E quando uso o termo *possibilidade de reversão*, não é de retorno a algum quadro anterior, mas de mudança

nos saberes e nas práticas em que professores, aprendentes, gestores e toda a instituição escolar atentem para o momento histórico em que a educação está inserida e tomem para si a ação-reflexão-ação para que possam viver num ambiente de produção do conhecimento de forma ativa. Nesse contexto, o ensino de História não está dissociado da cultura escolar, porquanto é um componente institucionalizado. Antes de fazer alguma análise dos dados sobre o ensino de História e da situação concreta da UNITAB e do lugar onde está inserida, apresento algumas considerações para contextualizar a História e o ensino do componente curricular.

Para que a história da humanidade passasse, de geração em geração, pelo domínio oral, pela narrativa dos fatos *tais como aconteceram*, por uma proposição dita científica, por modelos interpretativos, até chegar ao conjunto historiográfico que temos hoje, não foi coisa de apenas séculos, mas de milênios. É certo que, no Século XIX, parece que houve um impulso em que, mesmo ancorado no cientificismo latente, procurou-se ver a História como superando os dogmas teológicos, apesar de cair nalguns dogmatismos frutos da Ciência pela mera Ciência. Até que atravessamos pelos grandes avanços historiográficos que perpassaram o Século XX e chegamos ao XXI sem, contudo, suprimir o veio positivista na prática da pesquisa e, menos ainda, no ensino em sala de aula.

Há uma grande parcela de doutos do senso comum, que se constitui uma maioria que, no reverso do posicionamento crítico, ainda percebe a História como simples domínio mnemônico, para não usar o termo vulgar *decoreba*. Dessa forma, conservador de antemão, o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática torne-se o *bicho-papão*, e o ensino de História, Geografia e de Ciências termina caindo no crivo estreito do ser fácil, pois *basta decorar*, quando a memorização é uma parte do processo de ensino-aprendizagem, que pressupõe um longo caminho de cada área do conhecimento. Por isso, considero o extenso percurso da produção historiográfica ainda uma centelha de luminosidade, que passa por um ambiente de escuridão, e que ainda há muito por trilhar para o abraço entre teoria e prática, mesmo que eu conceba a teoria e a prática como processos imbricados.

Durante o Século XX, no campo do conhecimento, houve uma produção extensa na historiografia. De um lado, fragmentação, e de outro, dialogicidade. No primeiro caso, vários caminhos percorridos pela História: história das estruturas, oral, das mentalidades, dos marginais, do imaginário, do cotidiano, local, regional, micro-história, enfim, uma diversidade de caminhos que fariam tremer as bases mais conservadoras do paradigma rankeano. No segundo caso, a História abriu várias possibilidades de diálogo entre os novos caminhos do

seu saber e com outras áreas do conhecimento como a Antropologia e as demais Ciências Sociais, a Psicologia, a Psicanálise, a Geografia, a Semiótica e a Linguística, que possibilitaram o enriquecimento das diversas áreas em diálogo ininterrupto, uma relação em que as áreas do conhecimento não perdem sua especificidade. Peter Burke (1992, p.7-8) faz referência aos novos trajetos da História:

Mais ou menos na última geração, o universo dos historiadores se expandiu a uma velocidade vertiginosa. A história nacional, dominante no Século dezenove, atualmente tem que competir com a história mundial e a história regional (antes deixada a cargo de “antiquários” amadores) para conseguir atenção. Há muitos campos novos, frequentemente patrocinados por publicações especializadas. A história social, por exemplo, tornou-se independente da história econômica apenas para se fragmentar, como alguma nova nação, em demografia histórica, história do trabalho, história urbana, **história rural** e assim por diante. (grifo meu)

Quanto, especificamente, à *fragmentação* exposta por Burke (1992) sobre a história social, expõe que aconteceu com a história econômica e política. No campo da História, esse processo segue o caminho que a Ciência, em geral, vem sofrendo ao longo do tempo, desde sua estirpe aos dias atuais, um processo de especificidades por que as diversas áreas do conhecimento vêm passando, uma especialização que toma conta das Academias e que já é vista erroneamente como algo naturalizada. Homens e mulheres são responsáveis por esse processo, e eles mesmos podem muito bem transformar o processo, dinamizando-o. Sobre a história econômica, Burke (1992, p.8) assevera:

[...] a história econômica dividiu-se em antiga e nova. A nova história econômica dos anos 50 e 60 (agora de meia-idade, senão mais velha) é suficientemente conhecida para necessitar aqui de uma discussão. Tem havido também uma mudança, entre os historiadores econômicos, de uma preocupação com a produção para uma preocupação com o consumo, mudança essa que cria uma dificuldade crescente na separação entre história econômica e a história social e cultural.

Burke (1992) se refere a uma série de especializações na área do conhecimento *in locu*, como história do gerenciamento, da publicidade, da comunicação, história do meio ambiente ou eco-história. Digo que ele está atestando, como não tem sido diferente, o caminho da História em relação às demais ciências, e que não poderia acontecer com ela o inverso das outras áreas, para, depois, remeter-se à divisão da história política, completando três caminhos

clássicos da história: a social, a econômica e a política. Porém ele parte para esta última e refere:

A história política também está dividida, não apenas nas chamadas escolas de grau superior ou elementar, mas também entre os historiadores preocupados com os centros de governo e aqueles interessados na política em suas raízes. O território da política expandiu-se, no sentido que os historiadores (seguindo teóricos como Michel Foucault) estão cada vez mais inclinados a discutir a luta pelo poder na fábrica, na escola ou até mesmo na família. Entretanto o preço da expansão é uma espécie de crise de identidade. Se política está em toda parte, será que há necessidade de história política? Os historiadores culturais estão diante de um problema similar, na medida em que se afastam de uma definição estreita, mas precisa de cultura, em termos de arte, literatura, música etc., para uma definição mais antropológica do campo. (p.8-9)

No que se refere à especificidade do conhecimento da História, Burke (1992, p.10-16) faz uma exposição didática para se compreender a nova perspectiva que surge no decorrer do Século XX. Para isso, elabora uma comparação didática entre a História Tradicional e a Nova História. (1) Para ele, o paradigma tradicional se relaciona diretamente à política (relativa aos aspectos meramente factuais de indivíduos como reis, déspotas e presidentes), enquanto a base filosófica da nova história repousa na ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída; (2) os historiadores tradicionais usam essencialmente a narrativa, enquanto os novos historiadores estão mais preocupados com a análise das estruturas; (3) à história tradicional cabe “uma visão de cima”, pois se concentra nos grandes feitos dos grandes homens; já os historiadores críticos permitem *uma visão de baixo*, que oportuniza as opiniões das pessoas comuns e sua experiência de mudança social. Nesse espaço, cabe a valorização da cultura popular; (4) enquanto a história tradicional se preocupa com o documento escrito e oficial, a nova história amplia o olhar através de um alargamento de uso diversificado de fontes como as visuais e as orais; (5) o modelo de explicação histórica tradicional limita o questionamento e a resposta sobre o fato, enquanto, na nova história, ambos são ampliados; (6) a história tradicional se diz objetiva, mas como nossas mentes não refletem diretamente a realidade e resulta de convenções, esquemas e estereótipos que variam de uma cultura para outra, a verdade se tornou relativa para os novos historiadores.

Apesar de a comparação feita por Burke (1992) ser de cunho generalista, a exposição elucida caminhos que seguem a historiografia e nos fornece esclarecimentos sobre as duas vertentes do conhecimento histórico que fazem parte da História bem como do seu ensino. E certo de qual dos dois tipos de história pretendo trilhar, segui uma metodologia específica. Por

exemplo, se estivesse centrado na primeira proposição, a tradicional, o foco seria nomes, fatos e datas. Porém, no outro polo, seriam mais importantes as possíveis relações entre os tópicos da tradicional, o desenvolvimento da perspectiva crítica do conhecimento e seu caráter eminentemente político-transformador da realidade desigual e injusta. A História tradicional ou positivista – como alguns chamam – é a responsável pelos condicionantes reacionários que permanecem no ensino de História, enquanto que a História crítica traz o germe da mudança tanto no âmbito da pesquisa quanto do ensino.

Uma ponte que posso fazer entre a teoria citada e a prática dos professores na UNITAB diz respeito, no primeiro caso, ao fato de um aluno que estava aprovado em História, mas seria, provavelmente, reprovado em Matemática, na última série do ensino fundamental I. Questionei a professora sobre se ele conhecia os algarismos romanos e se sabia transformar anos em séculos. Ela me respondeu: “*Ele não sabe nem os arábicos, que dirá os romanos!*” Voltei-me com outra pergunta aparentemente simples: “*E ele está aprovado em História?*” e obtive esta resposta: “Sim, o problema dele é em matemática.” Inferi que o aluno, provavelmente, dominava fatos, nomes e algumas datas, e que isso lhe daria competência para mudar de ano em História. Se minha inferência estivesse correta, ela estava tomando uma atitude na perspectiva da História tradicional. No segundo caso, o professor faz uso da dramatização de alguns acontecimentos históricos, que toma um tempo maior, mas faz o aluno se lembrar dos conteúdos porque vivenciou papéis de acontecimentos históricos, na prática em sala de aula. Essa postura do professor está mais perto de formar sujeitos reflexivos, portanto de uma perspectiva crítica.

Correntes tradicionais e críticas fazem parte do domínio de qualquer ciência, área do conhecimento ou mesmo de uma posição meramente coloquial. As características de cada uma das correntes poderão variar de acordo com a especificidade do conhecimento. Dermeval Saviani (2005) também aborda, no campo do ensino, dois caminhos distintos de educação, duas fortes tendências. No primeiro grupo, estariam diversas modalidades de pedagogia tradicional, e no segundo, as correntes renovadoras. A respeito disso, posso fazer um paralelo com as proposições apresentadas por Burke (1992). Até mesmo porque há uma preocupação minha de que é o ensino de História não para, mas do campo. Não que venha do Estado para se inserir na população do campo – seria o *para* o campo –, mas que nasça das reais necessidades das pessoas que lá vivem – é o *do* campo. Destarte se cruzam a História e a Pedagogia, respeitando, ainda, o crivo antropológico que é valorizar a cultura do outro. Para Saviani (2005, p.01),

[...] do ponto de vista da Pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando essa àquela sendo que, no limite dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Outro paralelo que podemos fazer diz respeito ao fato contundente de, ao se questionar um profissional da educação sobre em quais dos polos ele se encontra, sem titubear, ele se considerará inserido numa posição renovadora, dir-se-á um crítico, mas, na burocracia do sistema escolar, tenderá a se adequar a modelos predominantemente conservadores, o que não será diferente em outras áreas de ensino, inclusive no ensino de História. As diversas esferas, como a família, os órgãos e os conselhos educativos, os instrumentos burocráticos de controle escolar, os cronogramas e o projeto político-pedagógico, poderão fazer se abater o mais destemido revolucionário, se não se detiver nas reais necessidades dos sujeitos implicados.

É preciso pensar num projeto político-pedagógico que parta das necessidades concretas dos homens, das mulheres e das crianças do campo. De um diário escolar que sirva como instrumento para melhor se conhecer o aluno, e não, como mais um símbolo de controle. Enfim, todos esses elementos integrantes da burocracia do ensino-aprendizagem precisam de flexibilidade necessária para se fluir, como as relações dialógicas perpassam o processo pedagógico.

Se, no discurso, as propostas parecem lúcidas e as mais adequadas para se formar uma consciência crítica, a prática não se consubstancia na melhor saída ou equilíbrio com a teoria. Em Açu (RN), como resultado de pesquisa, desenvolvida através de entrevistas com professores do ensino fundamental, por José Evangelista Fagundes (2008, p.01), percebe-se um descaso com os acontecimentos locais, que ficam sempre em último plano:

Como resultado, a pesquisa indica que a história local ensinada nas escolas de Açu ocupa um espaço secundário dentre os conteúdos escolares, predominando os conteúdos de história geral e história do Brasil. A história do município, por sua vez, é contemplada na semana de emancipação do município e em situações em que, ao ser abordada uma determinada temática nacional, o professor considere pertinente fazer relações com questões locais.

Nas conclusões da pesquisa de Fagundes (2008, p.7), posso ter em síntese características importantes do ensino de História, no referido município, que estão de acordo com a visão tradicional:

A história local ensinada nas escolas açuenses apresenta traços marcantes da historiografia brasileira que predominou no Século XX. Ou seja, uma historiografia comprometida com a exaltação do lugar, com destaque para os valores locais e uma abordagem fortemente centrada nos feitos dos indivíduos considerados de destaque nos campos econômico, político e literário. Dentre os conteúdos, por exemplo, tem presença garantida os poetas, devido o município ser considerado a “terra dos poetas”. Nesse sentido, a história ensinada se propõe a mostrar os traços considerados comuns a todos os açuenses, reforçando a ideia de identidade homogênea, sem maiores preocupações em destacar as diferenças sociais e culturais. Por sua vez, o apego às histórias geral e do Brasil, produzidas fora do ambiente escolar e transmitidas por meio de livros didáticos, permite-nos afirmar que o lugar reservado à história local nas escolas açuenses é bastante delimitado, cujas temáticas são abordadas de forma esporádicas e distantes das recentes inovações historiográficas.

De acordo com os relatos dos professores do Tabuleiro e adjacências, especialmente do Miguel Filgueira, a história local não é contemplada nem os livros didáticos permitem elaborações que possam aproximar os aprendentes da realidade local. Os professores têm consciência, mas se veem atados pela burocracia institucional. A história geral e a do Brasil, como são predominantes nos livros, são as que prevalecem em sala de aula.

Os professores reclamam da falta de material que trate da história do município. Os exemplos de Açú, primeira realidade exemplificada, e de Bananeiras, lugar onde se centrou minha tese, mostram, juntos, aspectos que percebo em minha experiência de vida como professor de História e na narrativa do conto do Professor Astrogildo, em que o ensino de História continua sendo voltado para nomes, fatos e datas, sem conexão com a realidade dos professores e dos aprendentes. Ininterrupções que, através de uma seleção adequada de conteúdos, poderiam ser objeto de mudança no interior da sala de aula, com o ensino de História, ou, ainda, fora da sala de aula, como fez Raquel Maçaranduba, objetivando fortalecer seu pertencimento ao lugar, à questão da identidade.

O ensino é sempre pensado como quem detém um saber pronto, acabado e distante da realidade concreta dos alunos. Essa situação também é apontada por Conceição Cabrini (1987, p. 22), que, ao se referir à disciplina, constata que a escola e a vida do aluno estão muito distantes uma da outra. Se nos reportamos ao nível nacional, a situação não muda muito. Não podemos afirmar ser diversa daquelas citadas. O ensino de História valoriza nomes, um ou outro valor local. Geralmente, generaliza-se e esquecem-se as diferenças, as particularidades, os pormenores que podem ser elucidativos.

(Uma história) que despreza qualquer realidade por ele (aluno) vivida, impossibilitando-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seus pais, de seu tempo.

Se o ensino de História padece na prática até mesmo dos grandes centros, aquele praticado nas zonas rurais ainda é mais discrepante entre a vida dos alunos e o ensino. A cultura local é vista dentro de parâmetros inferiores se comparada com os que vêm nos livros. Valores da cidade e dos grandes centros urbanos são considerados como os mais adequados. Através dos seus discursos, nas rodas de conversa ou nas entrevistas, os professores demonstram que não estão satisfeitos em relação ao livro didático e, entre outros, esse é um dos fatores. Como diz Débora Cerejeira, os livros didáticos deveriam ser escritos por nordestinos, sem comprometer a qualidade da escrita da língua. Acredito que, ao se referir a autores nordestinos, ela estivesse pensando naqueles que conhecem nossa realidade. Quando escrevo ou falo, a situação pode parecer simples, mas, antes mesmo de assumir a função de professor de História, ainda quando era aluno, professores e alunos já faziam questionamentos bem próximos dessa realidade, mas o mesmo desacordo continua.

Concordo com Ana Maria F. C. Monteiro (2005, p. 434), quando refere que a dimensão pedagógica da História, ainda na Antiguidade clássica, tem aparecido de maneira mais ou menos explícita, no decorrer dos tempos:

A expressão “História – *magistra vitae*”, mestra da vida, criada por Cícero na época clássica, revela a vocação pedagógica presente na concepção que entendia a **História como uma narrativa do que aconteceu, resultado de uma seleção dos acontecimentos exemplares**. Coletânea de exemplos, tinha por objetivo formar o cidadão, esclarecer o homem político, mas também servia para instrução do homem comum. (Grifo meu)

Será que essa trama encontra berço tanto tempo atrás? Como nos libertarmos desse legado? Será que, *transmitindo* uma sequência de acontecimentos passados, que foram estatuídos por um historiador como passíveis de ser fatos históricos, é o que deve dominar o professor e fazer saber o aprendente? Qual o prazer para o primeiro e para o segundo? Exemplificando: eu, como professor de História, tenho o dever de passar tal sequência. Questiono-me: que tipo de cidadão estaria formando? Respondo com outra pergunta: cidadãos desvinculados de suas raízes? Tomando como modelo o que vi ocorrer no Miguel Filgueira, o livro didático traz uma série de referências distantes da realidade do aluno, como narrativas de fatos da formação de São Paulo, por exemplo. O vínculo de cidadania toma como referência

um modelo que não é exatamente o do Tabuleiro ou do estado da Paraíba, mas de uma realidade que lhe é alheia. Para mim, já é complicado pensar em cidadania, etimologicamente falando, para o homem do campo. Porém, mais adiante, entro nessa questão. Vejo a questão do aluno que está nas séries iniciais do ensino fundamental: ser cidadão é, primeiramente, manter vínculo afetivo com uma cidadania que não é a dele, com valores que não são seus, nem da sua gente, nem do seu lugar?

O livro didático traz a figura do camponês de forma preconcebida. Basta exemplificar a figura do *matuto* em uma festa junina, na quadrilha, completamente estereotipado: roupa remendada, dente pintado de preto para dar a impressão de cárie ou falta, rosto com pintas pretas. O habitante do campo não tem direito a ter roupa de qualidade? Não precisa de assistência odontológica? Não tem direito a uma vida digna? O ensino de História precisa dar conta de situações como essa e reverter o quadro opressivo e discriminador em relação aos homens e às mulheres que vivem no campo, nas periferias. Fazer com que as crianças e os jovens passem a se ver como sujeitos ativos, capazes de valorizar suas origens, é um dos caminhos que não está inserido na História ministrada em sala de aula. No entanto, permanece como história aquilo que está apartado da vida dos nossos alunos. Antes de a criança conhecer os seus valores, a sua história, ela tem que conhecer a de uma criança do sul ou do Século XIX? Conhecendo antes o que lhe é pertinente não lhe dará condições de relacionar com mais facilidade as outras situações? Lembro-me de Débora Cerejeira, quando falou, sem citar o nome, que um dos seus sonhos seria a pedagogia da alternância, quando mostrou a importância de um calendário que levasse em consideração a vida das pessoas do campo.

Elza Nadai (1993), ao analisar a trajetória do ensino de História no Brasil, a partir de sua inserção no currículo do Século XIX, até as perspectivas contemporâneas, com destaque para as principais propostas que vêm sendo postas em prática, compartilha com dois dos autores que foram citados, Fagundes e Cabrini, mas já aponta uma crise do modelo tradicional, o que, a meu ver, é positivo, pois percebemos que está tomando corpo uma nova construção pertinente ao paradigma emergente que vai de encontro ao tecnicismo, ao positivismo, ao mecanicismo e a outros *ismos*. No entanto, não é o que tem predominado nas escolas, nem é o que vejo acontecer cotidianamente nos lugares por onde passo. Há um fosso entre o desenvolvimento da historiografia e o ensino de História, e essa situação se intensifica nas escolas mais afastadas do centro. A situação é, no mínimo, preocupante.

Carlos Rodrigues Brandão (2002, p.109) contempla algumas perguntas relativas à História, que bem podem ser usadas para ilustrar o ensino para esse componente curricular,

porque são provenientes do seio da Educação Popular e podem fazer ponte com os pensamentos postos anteriormente dos historiadores e educadores que demonstram uma ruptura com um modelo de ensino tradicional e ajudar a pensar a educação do campo que sonho:

Que ensino de História ou que diálogo sobre o sentido da vida e da História faria mais “sentido” para formar pessoas cidadãs? A história pátria e a marcha dos nossos livros até agora? Ou uma humana história cruzada, com leituras múltiplas, aberta a diferentes olhares e interpretações “do que houve”?

Para além da temporalidade, as perguntas de Brandão me levam a uma escolha: a última pergunta como a resposta do que pretendo. Então, as questões camponesas, os assentamentos do MST e as escolas do campo têm algo de universal que se perpetua historicamente, seu caráter humanizante e a luta por uma sociedade mais digna e solidária. Sem negar as peculiaridades pertinentes a cada localidade de luta, esses movimentos trazem em seu bojo concepções pedagógicas importantes. E no cotidiano das vivências, das lutas, dos embates e das militâncias políticas, entre outras, constroem-se saberes oportunos, frutos da própria vida dos seus participantes. Arroyo, Caldart e Molina (2004) mostram a pedagogia que nasce do movimento social. Rita de Cássia Curvelo da Silva (2008, p.157), ao se referir às lutas coletivas e aos processos educacionais, assevera:

Para tanto, estou me embasando no pressuposto de que a práxis cotidiana, as atividades de formação política e as lutas coletivas engendradas por trabalhadores e trabalhadoras rurais integrantes de organizações populares, em suas diferentes configurações, são espaços multidimensionais de aprendizado e constituem processos singulares da educação de seguimentos organizados das classes sociais subalternas do campo.

Mais adiante, Silva (2008) elenca os elementos que explicitam a dimensão pedagógica dos movimentos sociais, importantes para a proposta de ensino que defendo e essenciais para comprovar que posso partir das propostas lançadas pelos grupos em luta. Mesmo que os professores e os aprendentes não estudem propriamente os movimentos sociais, como os do MST ou CPT, seus processos de luta e de conquista repercutem na educação e no ensino de História. Sobre essa assertiva, Silva (2008, p.169) expõe:

Em suma, no que diz respeito à dimensão educativa dos processos de luta dos movimentos sociais, pode-se afirmar que a militância política impulsiona a construção de saberes, na medida em que: 1) contribui para aquisição de

conhecimentos e conseqüente ampliação da capacidade cognitiva e linguística; 2) instiga o aprofundamento da consciência; 3) gera a construção e sedimentação de valores; 4) origina a formação da identidade social; 5) suscita o desejo de lutar pela conquista de direitos; 6) promove a organização e a ação coletiva.

Dessa maneira, podemos questionar: não seriam essenciais os saberes que nascem desse processo de luta para redimensionar e/ou embasar um projeto de ensino de História? Se a teoria e a produção historiográficas têm valorizado aspectos socioculturais e os movimentos populares, não poderiam emanar deles as bases de uma proposta de ensino viável? Compreendo que o ensino, de forma geral, e especificamente, o de História, não têm se preocupado com aspectos da localidade em que se insere, e quando poderia levar a uma consciência crítica, termina por ser um veículo para cristalizar a submissão, para velar mais uma possibilidade de olhar.

Desde o transcorrer, principalmente, da segunda metade do Século XX, que a educação popular investe na humanização da educação, e esse trajeto não pode ser esquecido, mas contemplado em qualquer proposta pedagógica. Acredito que a educação do campo, como um veio da educação popular, pode buscar, entre a realidade da sua práxis e as propostas inovadoras da nova história, um caminho viável para se materializar. Convém não esquecer as rupturas que ocorrem dentro da própria EP que podem surpreender historicamente: por exemplo, o primeiro departamento do Movimento de Cultura Popular (MCP) era o da investigação. A ideia de diálogo, em Paulo Freire, escamoteou o lugar da investigação e da pesquisa, mesmo que fosse uma pesquisa sem preocupação especializada, como o campo da Ciência. Em outras palavras, é preciso dotar os setores populares das estratégias mais refinadas que geram o saber e o conhecimento novo – algo exigente, sem dúvida – e ampliar o olhar, e, ao invés do trajeto da EP, posso me referir a trajetos diversos.

Precisamos contribuir para socializar uma educação *cidadã*, mais democrática e humana, que valorize os conhecimentos da vida das pessoas comuns e que são parte da nossa própria vida. Buscar na Educação Popular, nos movimentos sociais e na vida das pessoas que vivem no campo respostas para o ensino de História é uma possibilidade concreta de preencher os vácuos que uma educação compartimentada legou. A educação, do jeito que está posta, privilegiou uma história “vinda de cima” e, por isso mesmo, comprometida com os opressores. Precisamos inverter o processo que vem de cima para baixo e começar a buscar respostas para os problemas sociais que o capitalismo não conseguiu resolver, ao não valorizar as margens sociais, criadas pelo próprio sistema opressor, e esquecer os novos

arranjos criados por elas. No meu caso, aprendi a ler e a escrever praticamente antes de entrar na escola e as operações básicas de matemática. Meu avô paterno aprendeu a plantar e a colher com a vida que levou. No caso do personagem fictício, o Professor Astrogildo, sobe o morro para saber o porquê de Joaquim não estar indo à aula e à reunião pedagógica: “A mãe de Joaquim fez uma exposição de como conseguia sobreviver com o salário mínimo do esposo e na aula de culinária, ensinou como preparar bolinhos de fubá”.

A educação, de forma geral, a educação popular e a educação do campo não podem ser reduzidas a vasos receptores de decisões marcadas pelo mercado, determinadas pelo capital ou pelo estado neoliberal. E a mudança deve começar, entre outras esferas, na escola, na sala de aula, nos bairros, nos diálogos entre os alunos, entre alunos e professores, entre todos os que compõem a escola-comunidade. Quando comecei meus contatos com a E.M.E.F. José Henrique Pereira, ela não tinha muros. E mesmo com a reclamação dos professores e da gestora, da falta de segurança, de espaço para os alunos ficarem, eu ficava pensando comigo mesmo como seria perfeito se todas as escolas não tivessem muros nem grades, talvez, com o tempo, nossas casas também não precisassem de muros, grades ou trancas. Utopia? Necessitamos dela para sobreviver! Desculpem-me, professores e gestora do José Henrique, mas, enquanto vocês não tinham muros, podiam servir de exemplo para as que tinham.

Depois dessas considerações sobre a História e o ensino de História, volto com dados colhidos sobre a UNITAB. Do primeiro questionário, respondido por 31 colaboradores sobre o nível de instrução dos professores (Tabela 08), constatei que a maioria dos professores tem o nível médio. Dos oito docentes do Miguel Filgueira que responderam ao questionário, cinco cursaram Licenciatura em Pedagogia, uma está fazendo outra graduação, em Ciências Biológicas; duas estão cursando o nível superior – uma em Letras e a outra em Ciências Biológicas – e uma tem nível médio.

TABELA 8: Nível de instrução dos professores dos setores Tabuleiro e Caboclo.

Níveis	Quant. Entrevistados
Ensino Médio	14
Ensino Superior (incompleto)	3
Ensino Superior	9
Especialização	4
Não informou	1
Total	31

Fonte: Elaborada pelo autor com base no questionário 1.

Somando o número daqueles que responderam ao questionário do Miguel Filgueira com os três que participaram da entrevista, mas não responderam ao questionário, esse aumenta para oito professores com nível superior – dois com Licenciatura em História, e um, em Pedagogia. Convém lembrar que uma das historiadoras é a gestora e está fora de sala de aula. Então, dos oito profissionais, os que trabalham nas séries iniciais estão habilitados e são professores polivalentes. Porém, do 6º ao 9º ano, a situação fica crítica: são duas professoras, uma formada em Ciências Biológicas, e outra, em Licenciatura em Pedagogia, do 6º ao 7º ano; e do 8º ao 9º, uma historiadora. Entendo que o problema não é do profissional que assume a turma, mas da Secretaria de Educação, que permite essa situação, ou da Prefeitura, que submete a Secretaria. E quem se prejudica com isso é a comunidade, que paga impostos e deveria, no mínimo, como manda a legislação, ter ensino de qualidade.

Então, as séries iniciais do ensino fundamental parecem estar dentro do que pede a legislação vigente. Porém, problemática é a situação do ensino fundamental II. Para o ensino fundamental I, restam alguns aspectos que não são positivos para o ensino de História: as formações continuadas dos educadores nunca foram na área de História; os dois professores não têm afinidade com o ensino de História porque já tiveram professores que os desestimularam; existe uma preocupação geral com o ensino de Língua Portuguesa – ler e escrever – e Matemática – com as quatro operações e o fato de alguns alunos chegarem ao 4º ano sem ter as habilidades que se esperava, como leitura e escrita. No caso deste último, são exceções no Miguel Filgueira, mas que ultrapassam o 4º ano. Sobre essa realidade, a teoria, no campo da pesquisa e no ensino de História, não está afinada com a prática da realidade do campo. Dos sete entrevistados, há duas professoras que têm afinidade com o ensino de História, uma que está ensinando no 1º ano, em outra escola do setor do Tabuleiro e, outra, do próprio Miguel Filgueira, que ensina no 8º e no 9º anos. A criança deve se alfabetizar, digase, ler e escrever, no primeiro ano. Alguma coisa está errada por lá?

Esse quadro é desanimador? Não, pois todos os professores que foram entrevistados demonstraram interesse pela profissão e expressaram desejo de ser um profissional melhor. E há possibilidades abertas de se reverter o quadro. Uma delas é através da formação continuada, porquanto o professor licenciado em Pedagogia precisa dominar várias áreas do conhecimento além da História: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Geografia e Ciências. E, segundo os relatos, quase tudo o que lhes é ofertado, inclusive pela Secretaria de Educação, na formação continuada, passa pelo

domínio, principalmente da leitura e da escrita, o que não seria exatamente um problema se, entre outras, houvesse a prática da transdisciplinaridade nas diversas formações. Notei, muitas vezes, nos diálogos, que o que eles chamam de curso ou formação continuada não passa de uma palestra. Nada contra a palestra, mas ela não supre necessidades urgentes. Outro aspecto a registrar é que, no planejamento anual, algumas vezes, também se tem palestra. É preciso saber que formação continuada, planejamento anual e palestra são três coisas diferentes. Outro ponto importante para a melhoria do ensino de História, no Miguel Filgueira, seria a sensibilização da Prefeitura para que os profissionais adequados estejam em sala de aula, dando à esfera educacional a importância que ela merece. Nos dois setores pesquisados, também que, quanto mais afastadas do centro as escolas forem, mais as situações ficam precárias. Isso resulta em melhores condições, por exemplo, para o setor do Tabuleiro, o Miguel Filgueira e o José Henrique.

Quanto ao Questionário 2, chamo atenção para alguns aspectos que estão ligados ao ensino de História, dois especificamente. (1) Quando pedi para que os professores registrassem resumidamente uma experiência vivida seria redundante dizer que predominaram práticas na área da leitura, mas apareceram alguns aspectos do ensino de História como: “A experiência exitante foi quando desenvolvemos uma minifeira em sala de aula para trabalharmos o tema: Nossa moeda”; “No dia do Índio construímos uma maquete enquanto comentávamos sobre os índios eles assimilaram com êxito o conteúdo”. Houve outras práticas que poderiam fazer interface com ensino de História como o trabalho com a dramatização e literatura de cordel, mas não fizeram tais exposições. O que considero importante nessa parte é que não induzi que falassem de experiências sobre o ensino de História, mas foram relatados dois exemplos. (2) Quando questioneei a respeito das relações entre os diversos componentes curriculares, obtive uma resposta precisa para a tese, que mostra a prática do ensino reflexivo: “Quando estou ensinando um conteúdo que tenha ligação com outro de outra disciplina sempre mostro para eles. Ex: Quando vemos em História, a questão do século XX, IX, por exemplo, sempre faço em matemática. E digo que as disciplinas estão relacionadas”. Quando nas várias entrevistas, poucos foram os resultados sobre interdisciplinaridade no ensino de História, no Questionário 2 obtive uma resposta bastante objetiva.

Agora saio da realidade crua dos setores e da escola em questão e entro noutra realidade que o profissional que está em sala de aula precisa conhecer para que saiba como preparar uma aula, selecionar os conteúdos mais importantes, traçar objetivos com clareza e dominar os conteúdos. Essa outra realidade não deve se consubstanciar fora da vida do

professor de História. O fato de se colocar o professor como mediador do conhecimento fez muitos profissionais se equivocarem e achassem que não tinham tanta responsabilidade sobre o conteúdo. Ao contrário disso, a responsabilidade do educador foi ampliada, pois, além dos conteúdos, ele tem que desaprender o ser-transmissor e passar ao *status* de estar-mediador. O ser-transmissor é aquele que repassa o que aprendeu na Academia para o aluno. Pergunta: “quem descobriu o Brasil?” Resposta: “Pedro Álvares Cabral”. O estar-mediador é o que possibilita a emergência do saber. O Brasil foi descoberto, conquistado ou ainda esquecido? (posto que Portugal, naquela época, encontrava maior interesse no comércio marítimo com as Índias e só efetivou a colonização 30 anos depois). Para essas duas possibilidades, ainda há uma questão: o aprendente perguntar: “e o que eu tenho a ver com isso?” Nesse contexto, entram as estratégias que foram criadas pelos professores entrevistados: criar jogos, promover dramatização, passeio com a turma, aproximar-se do aprendente, criando um vínculo de amizade, mostrar a relação do fato com a vida deles, entre outras. Todas essas estratégias são empregadas pelos professores que foram entrevistados.

Durante muito tempo, falou-se em educação para a *cidadania* – e ainda se fala nos dias atuais – e o ensino de História, talvez, até mais do que o de outras áreas do conhecimento, tem importância nesse aspecto, desde os tempos de Cícero, como foi posto. A ideia de *cidadania*, historicamente, com raras exceções, não esteve ligada aos direitos e aos deveres dos considerados cidadãos, em relação ao Estado. Geralmente, criticam-se essas ações que têm como polo o Estado e cada habitante, por serem assimétricas, pois sempre os deveres aparecem em maior número do que os direitos. Entretanto, como *cidadãos*, temos os nossos próprios direitos garantidos na Constituição e cabe a todos lutarem pela saída da *vida* do papel para a vida real, que faz parte de cada um dos brasileiros. Ademais, desejo alargar o conceito de uma educação *cidadã* que comporte a complexidade da vida humana e que tem relações íntimas com o Estado, mas não se resume apenas a ele. Outro motivo diz respeito ao período histórico em que vivemos, quando, cada vez mais, estamos em contato com os acontecimentos que estão ocorrendo noutro país da América Latina ou que repercutem em nós as transformações do outro lado do planeta, em que todos os Estados Nacionais estão interligados com a globalização e frágeis fronteiras nacionais, em virtude, infelizmente, do neoliberalismo. E nenhuma educação pode se colocar no alheamento de uma situação tal qual essa e outras que aconteceram com os novos adventos da sociedade capitalista em que vivemos, frutos da terceira revolução industrial. Precisamos pensar numa educação para a *cidadania* planetária, para a vida plena. Afinal, antes mesmo de termos concretizado o mundo

que sonharam os iluministas, já precisávamos de outro mundo, e se o Estado que está aí pode ser modificado, imagine a escola, imagine eu, imagine você. O que, historicamente, foi construído pela humanidade historicamente pode ser derrubado. E professores de História, junto com seus estudantes, têm muito *Muro de Berlin* para destruir – e haja *Muralha da China!* Avante!

4.1.1 Os alunos do 8.º e do 9.º anos e o ensino de História na UNITAB

De acordo com o questionário, nesse caso, para alunos do ensino fundamental II, as estimativas podem ser consideradas como boas. Quando questionados sobre suas participações na aula de História (Tabela 09), a maioria dá uma resposta satisfatória. Se aqueles que participam das aulas forem os estudantes que gostam de História, tem-se uma maioria de 80,6 %, sobre uma minoria de 19,39%. E se a professora estiver marcando a vida dessa maioria de alunos, no futuro, teremos uma quantidade maior de pessoas valorizando a História. Acontece que, nesse caso, essas inferências são sobremaneira subjetivas, ainda que os números apontem uma relativa maioria positiva para o estudo de História.

TABELA 9: Porcentagem da participação dos alunos do 8º e do 9º anos nas aulas de História.

CONSIDERAM A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA	Resp.	(%)
Excelente	53	32,12
Boa	80	48,48
Regular	32	19,39
Insuficiente	0	0,00
Não informou	0	0,00
TOTAL	165	100

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no questionário produzido por Débora Cerejeira.

Existe uma variação numérica relativa entre os alunos que estão terminando o ensino fundamental e pretendem continuar o médio. Embora a maioria efetiva dos aprendentes pretenda continuar os estudos (Tabela 10), já se percebe o afunilamento na educação, porquanto número de alunos vai diminuindo à proporção que chegam aos níveis mais elevados de ensino. Nesse caso específico, o número de alunos ainda pode superar os 78,66%, posto que 19,61% ainda têm dúvida. Porém, apesar de a parcela de desistentes ser menor, isso não deixa de ser preocupante.

TABELA 10: Porcentagem dos alunos do 8º e 9º que pretendem continuar os estudos.

PRETENDEM CONTINUAR OS ESTUDOS	Resp.	(%)
Sim	129	78,66
Não	2	1,22
Talvez	32	19,51
Não informou	1	0,61
TOTAL	164	100

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no questionário produzido por Débora Cerejeira.

Ainda sobre os alunos que têm intenção de continuar ou, mais precisamente, dos que talvez não continuem os estudos, retomo António Nóvoa (2004, p.19-20), quando, no início do Século XX, faz referência à teoria centrada na criança e diz que faltou uma teoria intermediária entre ela e a aprendizagem, que tratasse sobre a pessoa-aluno, e que isso impossibilitou a compreensão dos novos alunos, tirando-se uma média de um *modelo ideal*. O fato é que esse modelo nunca existiu. Hoje esse ideal de aluno desapareceu, pois há uma série de tipos diferenciados de alunos que frequentam a escola. E conclui: “É impossível ensinar um aluno que não quer aprender, e para essa situação, nenhum de nós estava verdadeiramente preparado” (p.20). Que estratégias se devem empregar para manter a pluralidade de alunos que estão em sala de aula? E como estimulá-los a se interessar por História?

TABELA 11: Porcentagem dos alunos do 8º e do 9º anos que gostam de estudar.

GOSTAM DE ESTUDAR	Resp.	(%)
Sim	129	78,18
Não	1	0,61
Só um pouco	34	21,21
Não informou	0	0,00
TOTAL	164	100

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no questionário produzido por Débora Cerejeira.

O número de alunos que gostam de estudar (Tabela 11), de forma geral, ainda supera a minoria e equivale à porcentagem que pretende continuar os estudos, o que oferece uma coerência com a tabela anterior. Penso que um percentual elevado de alunos que gostem de estudar interfira na autoestima deles e dos professores do Miguel Filgueira, posto ter percebido que ela é elevada entre o público docente.

Comparando as duas tabelas expostas, que se assemelham com a próxima nos resultados sobre o percentual de alunos assíduos à aula de História (Tabela 12), ela supera em números de assiduidade dos aprendentes, se comparada com os estudantes que pretendem continuar os estudos e os que gostam de estudar. Será que posso inferir que eles têm afinidade

TABELA 12: Porcentagem dos alunos do 8º e do 9º anos que frequentam a aula de História.

FREQUENTAM AS AULAS DE HISTÓRIA	Resp.	(%)
Sim	137	83,54
Não	4	2,44
Regular	23	14,02
Não informou	0	0,00
TOTAL	164	100

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no questionário produzido por Débora Cerejeira.

com o ensino de História ou, pelo menos, que a aula tem algum atrativo? A objetividade dos números não dá conta da subjetividade dos resultados. Mas, há uma probabilidade explícita do interesse dos alunos no ensino de História. No diálogo informal com uma estudante de Licenciatura em Pedagogia, uma postura dela me fez acreditar mais em minha inferência, pois ela demonstrou interesse de reencontrar uma antiga professora de História, com quem estudara em Guarabira e, com o desenrolar da conversa, percebi que se tratava de Débora Cerejeira. Minha aluna ainda guarda boas recordações das aulas de História da professora entrevistada, o que esclarece o fator de se aumentar o número dos alunos que assistem à aula de História no Miguel Filgueira. Não apenas nesse aspecto, mas noutros também, diálogos aparentemente sem importância com os meus aprendentes do Campus III, da UFPB, ajudaram a reforçar minhas conclusões. Esse foi um deles. Também, numa fala da Professora Débora Cerejeira, em que ela mencionava o processo da gincana, fez referência a um grupo de alunos que pediram para sair da sala para organizar os objetivos que iam conquistar. Inviabilizados de sair de aula pela professora, os alunos não apenas acataram a decisão tomada por Débora, como também perceberam a importância de, naquele momento, estarem na aula. No primeiro exemplo, na universidade, uma aluna, além de se lembrar de Débora, nutre o desejo de reencontrá-la; no segundo caso, mostra a importância do diálogo da professora como estratégia para que os alunos tomassem consciência da importância da aula de História. Um terceiro aspecto do cotidiano foi presenciar diálogos de alunos, de uma professora e da gestora com a professora das séries finais do ensino fundamental. Em todos os momentos, prevaleceu a reciprocidade entre eles.

Quando entrevistei a Professora Débora Cerejeira, ela estava de posse do questionário aplicado com os alunos. Fiquei satisfeito com o seu interesse de diagnosticar, através do instrumento, suas turmas e seus alunos. Ela disse que fez a tabulação e que enviou para a Secretaria de Educação. Emprestou-me e tabulei alguns dados que julguei importantes para o meu intento. Ações aparentemente banais me deram pistas importantes no processo da pesquisa.

4.1.2 História: o que era e o que é?

Segundo Edgar Morin (2002), “a história é a ciência que situa no tempo tudo o que é humano” e “é na história que existimos. Não podemos nos compreender fora da história”. Acredito que, após as mudanças que se passaram no domínio da própria Ciência natural, desde aquelas que já vinham conhecendo na segunda metade do Século XIX, ocorridas na Física, especificamente na termodinâmica. No início do Século XX, depois de criadas a Teoria da Relatividade e a da Incerteza, posteriormente à Teoria do Caos, a concepção de tempo não poderia ser mais a mesma para os físicos e, muito menos, para os historiadores. A própria concepção de estrutura, na primeira metade do Século XX, não na perspectiva antropológica, mas histórica, anunciava novos tempos para a periodização, ainda hoje, quando, em sala de aula, desenho dois pontos no quadro e os uno com uma flecha (a flecha do tempo), o primeiro marcando uma data, e o segundo, outra posterior, como o Professor Astrogildo fez no primeiro dia de aula. A concepção, mesmo que seja didática, não deixa de ser linear (Figura 06), pois não transmite a ideia de retroação, de recursividade.

FIGURA 6: Concepção linear de tempo histórico.



Fonte: Esquema simplificador, baseado em desenho (MORIN, 2010, p.14).

A figura passa a lógica mais tradicional de que um fato determina outro sucessivamente, sob o ponto de vista histórico. Essa maneira de olhar a flecha do tempo vê a interdependência do passado-presente-futuro como causa e efeito, sempre um fato determinando outro. Sobre isso, Morin (2010, p.11) escreve:

A perspectiva dos anos sessenta afirmava que o passado era arquiconhecido, que o presente era evidentemente conhecido, que o alicerce de nossas sociedades era estável, e que, sobre esses fundamentos assegurados, o futuro se forjaria no e pelo desenvolvimento das forças dominantes da economia, da técnica e da ciência. Dessa forma, o pensamento tecnoburocrático acreditava que podia prever o futuro.

Morin (2010, p.11) prossegue descrevendo a concepção simplista do processo histórico:

O que aqui ainda e, sobretudo, é necessário, para conceber o vir a ser histórico, é substituir por uma visão complexa a reinante concepção simplista. A concepção simplista acredita que o passado e presente são conhecidos, que a causalidade é linear, e, por conseguinte, que o futuro pode ser predito.

A concepção complexa se reveste de interações, retroações e recursividade entre passado, presente e futuro. Essa visão se choca com a ideia de História firmada no tradicionalismo, em que o dever do historiador é de dominar o passado em si mesmo. Como Walter Benjamin (1985), incorpora a alegoria da História em um anjo de costas para o futuro e com o olhar para o passado. No livro de ensino médio, História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais, a *História é um profeta com os olhos voltados para trás*. Nessa visão, entram não apenas os três tempos, mas também o profeta, a representação de futuro previsível, que cai no modelo simplificador.

Para o ensino de História, esse passado pelo passado se configura como um dos fatores de desestímulo para o aprendente porque perde significado para sua própria vida. Nas séries iniciais do ensino fundamental, ainda mais, pois a criança se encontra desvinculada das suas raízes, da sua comunidade, dos seus pares, e isso impossibilita a construção da sua identidade.

Através da complexidade de tempo histórico (Fig. 07), os elos entre os diversos

FIGURA 7: Concepção complexa de tempo histórico.



Fonte: Esquema complexo, baseado em desenho (MORIN, 2010, p.14)

períodos se revestem de importância e se aproximam mais da realidade temporal em que se vive. Como escreve Morin (2010, p. 14),

[...] decorre que o conhecimento do passado e do presente tem lacunas, como o é o conhecimento do futuro, e que tais conhecimentos são interdependentes: o conhecimento do passado está subordinado ao presente, cujo conhecimento está subordinado ao futuro.

Na UNITAB, em vários momentos, predominou a crença de que a História é o estudo do passado para se compreender melhor o presente e de que o passado é básico para que o aluno se reconheça no momento presente. No entanto, não me recordo que os entrevistados tenham demonstrado uma visão elaborada da complexidade da recursão que existe entre passado, presente e futuro. Também não mostraram alguma possibilidade de prognosticar o futuro através do saber histórico. Aspectos como esse me impelem a acreditar que existem mudanças e permanências no ensino de História e que essas duas características convivem sem que uma subtraia a outra.

O importante é que se conceba que os modelos partem de realidades concretas, mas são esquemas que, uns mais e outros menos, melhor dão conta da realidade vivenciada pelos sujeitos. Durante o Século XX, a maioria dos estudiosos, na área de História, não pôde negar o desenvolvimento sofrido por essa área de conhecimento e que sua aplicabilidade é difícil. Por outro lado, História não é mais o que era e, se isso é um fato, pode até predominar certo tradicionalismo em seu ensino, de forma geral, e na especificidade do Miguel Filgueira. Mas os profissionais não só percebem a mudança, como também se questionam sobre a própria prática em sala de aula, como aconteceu com Débora, ao olhar outros professores e repensar sua prática, e com Gileade, que não quer ser o professor de História igual aos que passaram por ele e não lhes deixaram alguma marca.

Posso expor, de forma sintética, acontecimentos importantes durante o Século XX que colhemos nos dias atuais, através do historiador André Burguière (2002), ao escrever *Da história evolucionista à história complexa*, em que ele explicita três aspectos que são herdeiros da *École des Annales*: a ideia de uma pluralidade de desenvolvimentos históricos associada ao pluralismo das culturas; a contemporaneidade do conhecimento histórico; e, como mais importante, a ampliação do campo de exploração histórica e as tentações de uma história total. Este último ele considera o mais espetacular legado da *École des Annales*: “apego às estruturas profundas e não mais apenas às decisões ou reações políticas; insistência sobre as limitações materiais, sobre as bases econômicas e sociais [...]” (BURGUIÈRE, 2002, p.367). Apesar de ser o mais importante aspecto gerado, incorria em dois riscos: de uma diluição no campo político e uma pré-construção rígida da história feita pelo historiador. Levando em consideração os dois riscos, Burguière (2002, p. 368) conclui:

Identificar esses modos de articulação encontra-se na base do raciocínio histórico. Mas a noção de complexidade tal como ela foi desenvolvida, por Edgar Morin especialmente, também pode ajudar muito o historiador e levar em conta a heterogeneidade do movimento da história, a pensar em conjunto não somente o tempo curto e a longa duração, mas ainda os fenômenos retroativos (que podem criar a ilusão de uma história imóvel). Em suma, pode ajudá-lo a reencontrar na abertura do futuro a retomada de um passado aberto, ele próprio, e aleatório, capaz de dar todas as chances ao engajamento responsável dos homens no interior de sua própria história.

O pensamento acima foi fruto de trabalhos das Jornadas Temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin, em março de 1998. Especificamente na Sexta Jornada, além do historiador supracitado, estiveram nomes reconhecidos, no campo da História, como Paul Ricoeur, Emmanuel Le Roy Ladurie, Serge Gruzinski, François Dosse, François Caron, Alfred Grosser e Dominique Borne. Muito do produzido nessa jornada passa por questões que tangem a concepção francesa de História, mas não deixa de ver a identidade planetária, não leva em consideração a França como centro, muito menos, a Europa. Consiste na possibilidade de repensar e de agir para não repetirmos os equívocos que ainda repercutem em nossa realidade.

4.2 A educação do campo

Longe do sentimento de vergonha tantas vezes internalizado pela imposição de culturas dominantes, devemos como educadores, despertar o sentimento de autoestima e valorização das histórias locais.

Maria da Conceição de Almeida

No início deste capítulo, falei sobre a importância da educação do campo, como marco histórico na década de 90. Retorno ao antigo ensino primário e à preocupação com o tema já quando se trata do ensino de História. Encontro, em data recuada, a diferenciação do ensino nas diversas regiões brasileiras, bem como a preocupação com o calendário escolar específico para o ambiente rural – discurso precursor da pedagogia da alternância – e a formação de mais docentes, em Miriam Moreira Leite (1969). O pensamento histórico é um facilitador para se compreender não apenas o discurso por uma educação do campo, mas também a gênese e a formação da problemática que envolve a questão.

Existe também uma diferenciação entre as escolas urbanas e as rurais, e entre as localizadas em zonas de desenvolvimento industrial e as que ficam fora de sua irradiação. Nos Estados do Norte, por exemplo, o ano letivo é reduzido a 150-160 dias, com férias maiores tanto no meio como no fim do ano. Nos outros estados, o ano varia entre 180 a 210 dias. Há Estados que oferecem semana escolar de 5 dias, outros que oferecem de 6. No Norte e no Nordeste há tentativas de organizar o ano letivo da escola rural de acordo com o calendário agrícola da região, para que as crianças não se prejudiquem e o estudo não se transforme numa dificuldade a mais. Em Estado algum o dia escolar ultrapassa as quatro horas; em alguns, o dia é de três, e existem os que reduzem a duas horas e meia. Nesse aspecto, observa-se uma aparente incongruência – as cidades que estão em processo de desenvolvimento, e, portanto, têm uma procura crescente de escolas, são as que precisaram recorrer a redução do seu dia escolar a fim de satisfazer a procura de vagas. Nos casos em que o desenvolvimento continua por um tempo suficiente, a tendência é que atinja a esfera da educação, e permita a construção de maior número de prédios e a formação de professores em proporção capaz de satisfazer a procura e proporcionar quatro horas de ensino. Foi o que ocorreu no Estado de São Paulo. (Folha de São Paulo Apud LEITE, 1969, p.20)

Preocupada com o ensino dissociado das particularidades da zona rural, Leite (1969, p.21) continua:

O curso primário, planejado para ter duração de 4 a 6 anos, e obrigatório, continua sendo de 4 e 5 nas cidades maiores, e de 3 na zona rural. Essa situação, já apontada na estatística escolar de 1930, é confirmada com estudo recente, realizado em escolas rurais do Rio Grande do Sul, da fronteira de São Paulo com Minas Gerais, e do Rio de Janeiro. Essa redução da escola rural a um curso de alfabetização, se liga ao problema da evasão de alunos. A escola não faz necessariamente parte da vida da criança entre as populações rurais, e a sua frequência é encarada como uma imposição prejudicial à família. Além disso, a grande mobilidade da população rural, decorrente do tipo de propriedade da terra e das condições de trabalho, não propicia frequência prolongada da escola. Portanto, embora a escola rural esteja reduzida a três anos, para uma parcela da população, dois anos de escola constitui limite satisfatório.

Depois de um livro voltado para o ensino de História desnudar toda uma problemática, nos dias atuais, para tristeza do meu leitor, vou relembrar: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Filgueira Filho, conhecida entre seus pares como Universidade do Tabuleiro, não é considerada uma escola do campo, mesmo com as características que elenquei. E, agora, com a pavimentação que está ligando o Tabuleiro ao centro de Bananeiras, acredito que a ideia de escola urbana vai terminar por fazer com que os membros da instituição escolar pensem que ela o é de fato, ainda que a maioria dos alunos seja do campo, assim como alguns professores. Que política é essa? Em que Estado Nacional vivemos? Já sinto saudade da poeira ou da lama para chegar até lá, se for esse mesmo o destino reverso

que caracterizará a instituição. Com isso, não estou me colocando contra a pavimentação, pois acredito que a população rural, desassistida, deveria ter seus direitos, garantidos legalmente, vivenciados de fato.

Passo, agora, a me deter um pouco nos marcos da educação popular, apenas para localizar o seu contexto, através de Carlos Rodrigues Brandão, já que mais importante, nesse momento, é inserir o discurso da educação do campo no bojo do trajeito popular. Minha atenção recai sobre a especificidade da educação do campo como uma proposta diferencialista de educação, porque acredito que, *até na escola, se faz possível vivenciar a EP*, como repetia em suas aulas José Francisco de Melo Neto – mais conhecido como Zé Neto.

Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 143) elaborou uma cronologia histórica para se compreender a educação popular no Brasil e ousou, como ele mesmo escreveu, incluindo outros períodos que não os primeiros anos sessenta do século passado, momento áureo dessa dinâmica dentro da educação brasileira. Ele descreve assim cada momento:

São pelo menos esses os momentos em que uma alternativa de projeto cultural através da educação toma um rosto identitário da educação popular ou vizinho dela: a) as escolas anarquistas *de e para* trabalhadores; b) a luta pela escola pública no país; c) a educação popular como cultura popular dos “anos sessenta”; d) a educação *dos e através dos* movimentos populares; e) a proposta de educação pública das autodenominadas administrações populares de governos municipais e estaduais no país hoje em dia.

A periodização, em uma vertente crítica de História, cada vez mais perdeu a ideia factual e ganhou a noção de estrutura, quando, no mínimo, a divisão em tempos diversos pode ser meramente ou densamente didática. Quando falo em estrutura, não se trata da perspectiva antropológica que geralmente se refere a nomes como o de Ferdinand Saussure, passando pelo Ciclo Linguístico de Praga e o de Copenhague, em que tiveram destaque Trubetzkoy e Jacobson e, de outra parte, Hjelmslev. Depois, começa a fazer parte da história das religiões, com Georges Dumézil, e chega ao topo em Claude-levi Strauss, com a publicação da obra *Antropologia Estrutural* (1958). Nessa perspectiva, segundo Krzysztof Pomian (1988, p. 97-8), além de se questionar sobre o termo estrutura, as relações das abordagens estrutural e genética e de *recusar à história o direito de se autodefinir enquanto ciência social*, utiliza-se do pensamento já clássico para o historiador, postulado por Fernand Braudel:

Em sua resposta, ‘História e ciências sociais, a longa duração’, Fernand Braudel mostra que a história antes de encerrar-se no estudo dos acontecimentos, não apenas é capaz de individuar as estruturas, como deve se

interessar em primeiro lugar por essa tarefa. No decorrer dessa demonstração, também precisa o sentido que os historiadores dão a própria palavra estrutura: 'Por estrutura os observadores do social entendem uma organização, uma coerência, relações bastante fixas entre realidades e massas sociais. Para nós, historiadores, uma estrutura é, sem dúvida, montagem, arquitetura, porém, mais ainda, uma realidade que o tempo gasta mais e veicula muito longamente. Certas estruturas, vivendo muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: elas atravancam a história, atrapalham, portanto comandam, seu desenrolar. Outras tendem a se pulverizar. Contudo, todas são, ao mesmo tempo, esteios e obstáculos. Obstáculos, elas se assinalam como limites (*envolventes*, no sentido matemático), dos quais o homem e suas experiências praticamente não podem se libertar. Imaginem a dificuldade de romper certos contextos geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade, até mesmo essas ou aquelas injunções espirituais: os marcos mentais também são prisões de longa duração.

A concepção de estrutura, em História, refere-se aos acontecimentos de longa amplitude, que demoram no tempo. Na realidade, a *estrutura*, em história, através da produção de Braudel, faz parte de uma tripartição temporal, em que entrariam ainda a *conjuntura* e o *fatal*. Todos são acontecimentos, porém a estrutura é aquele de longa duração, a conjuntura, de média duração, e o fato, que é instantâneo, de curta duração. Vislumbrando o trato com o tempo em História, além de ser parcela do seu estudo, corresponde a algo elementar para o trabalho do historiador. Poderia ousar ainda mais e acrescentar que o longo trajeto da educação popular me reporta ao pensamento de Fernando Azevedo (1996), quando apresenta a ideia de que, ao catequizar os índios, os jesuítas estavam e, de forma mais geral, ao educar brancos e mestiços, na realidade *lançavam as bases da educação popular*. Poderia ousar ainda mais, referindo-me ao trabalho *educativo* exercido pelo mestre na corporação de ofício, ainda na Idade Média. No entanto, poderia até chegar à visão de um longo período com as características culturais, porém, em linhas gerais, não estaria me centrado ao tempo mais próximo que, afinal, é aquele que mais me interessa, que está tomando corpo na década de noventa do Século XX e recebe seu substrato de maior clareza, já na década de sessenta do mesmo século. Discordo de Fernando Azevedo e de que, nas corporações de ofício, tenha se fundado a EP. Mas acredito que ela seja filha de um longo processo que, aqui e acolá, foi se formando e, aos poucos, tomou seu vário caminho.

Não quero desmerecer a visão estrutural, pois acredito em longos períodos de formação, inclusive da EP, mas, no momento, talvez esteja mais próximo de trabalho crítico com questões mais próximas. Dito isso, já estou ousando até mais do que deveria, ao tomar como referência a cronologia usada por Brandão, que não aprofunda tanto, mas já põe em

pauta as escolas anarquistas. Citaria, ainda nesse período, a “fundação da Universidade Popular de Ensino Livre – UPEL, que representou um marco na tentativa de implantação da educação popular em nosso país” (SOUSA; ARAÚJO, 2012, p.125), e a figura de Manoel Bomfim, entre tantos outros marcados pelos ideais anarquistas. No segundo momento, a luta pela escola pública, no país, em que vai haver confusão entre os termos *popular* e *público*; no terceiro, os *anos sessenta*, em que se destacam Paulo Freire e os movimentos de cultura popular; no quarto, anos setenta e oitenta, em que houve intensa associação entre a educação popular e os movimentos sociais, e no quinto, quando algumas prefeituras são conquistadas através de coligações políticas de partidos opostos aos militares e começam a fazer alguns ensaios de educação popular.

Então, para dizer sobre educação popular e a entrada da discussão sobre educação do campo, faço o que costumam fazer os historiadores, delimitando períodos por assumirem características peculiares que os singularizam. Aqui no Brasil, sem dúvida alguma, podemos marcar a segunda metade da década de 1990 com a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, nos dias 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia (GO), como foi citado, no início do capítulo, como um dos pilares da educação na década de 90. “Esse processo foi iniciado no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) [...]” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.13). O que se pretende, desde o início do movimento por uma educação do campo, aparentemente é simples de se dizer e difícil de cumprir: é que os conteúdos, o ensino-aprendizagem, a metodologia, enfim, a educação do campo leve em consideração a especificidade sociocultural de homens, mulheres, jovens e crianças que vivem no campo.

Esta tese é uma prova concreta da dificuldade de se efetivar uma educação que leve em consideração o campo e todas as suas características. Citarei novamente alguns exemplos do capítulo anterior: quando a maioria dos entrevistados gosta de trabalhar com os alunos do campo porque é um público *dócil, sem malícia, matutinho*. A carga semântica com que se referem aos estudantes, ainda que seja carinhosa, como pode ser comprovado nas gravações, é, no mínimo, inaceitável. É o velho mito de que o brasileiro é *um povo cordial e pacífico*, que, historicamente, o índio é *preguiçoso*, e o negro é *disposto ao trabalho pesado*. Todas são teses que já caíram por terra. Se o povo do campo é caracterizado daquela forma, o que poderíamos dizer das lutas sociais, dos movimentos camponeses, das ligas camponesas, do MST e de nomes como os de Chico Mendes, Margarida Maria Alves, Francisco Julião, João Pedro Teixeira e Elizabete Teixeira? Se juntarmos as três características na palavra *pacato*,

como explicar a grande quantidade de escolas no país que já usam a pedagogia da alternância, como foi apresentado através de mapa nesta tese? Se é fácil colocar em prática a educação do campo, por que as escolas do setor do Tabuleiro e do Caboclo continuam recebendo livros que tratam muito mais da realidade urbana e do sul e sudeste do Brasil? Até quando se irá falar de um colonialismo interno, partindo para uma abstração que não leva em consideração forças sociais, homens e mulheres que estão envolvidos em construir ou desarticular sistemas? Se isso é tão fácil, por que professores com tanta garra, como observei nas escolas por onde andei, como o Miguel Filgueira, não conseguem reverter o quadro? Preciso urgentemente recorrer a Marx (1997, p.21):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias da sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

É o que ocorre numa cidade como Bananeiras, onde as forças históricas da tradição não permitem que a *classe* de professores rompa com as barreiras que os aprisionam. É a terrível contradição da participação dos professores nas escolas dos setores do Tabuleiro e do Caboclo. É o que se passa claramente no Miguel Filgueira, cujos professores estão presos à *tradição de todas as gerações mortas que os oprime*. É o que permite a reprodução de um modelo de ensino de História que fica num terceiro plano, ou é completamente esquecido. Montenegro (1996) escreve um capítulo sobre *A República dos Coronéis* em Bananeiras.

Quando penso no coronelismo, aqui no Brasil, vêm a figura do grande e do pequeno coronel, a troca de favores, o clientelismo, a política dos governadores, a própria política do café com leite e o domínio dos latifundiários. Esses aspectos, mesmo após a Revolução de 30, continuam impregnados na cultura brasileira. O gestor da escola, em Bananeiras, é um cargo de confiança. Quando uma pessoa vai à procura de emprego na prefeitura, sobra o de professor. Todos esses aspectos geram um sistema viciado que termina sendo reproduzido nas instituições escolares. Para mim, não importa ser leiga ou se tem formação adequada, mas que permanece atravancando o sistema educativo, impondo limites libertários e de participação. Se há uma troca de favores, certamente, existem *o leva e traz, os olhos e ouvidos do rei*, que cercam a possibilidade de liberdade, inclusive de expressão. Se uma minoria permanece no comando político, o que sobra para o pequeno agricultor, para a agricultura familiar, para os pequenos criadores e seus filhos?

De acordo com o questionário 2, dos 13 colaboradores que responderam, a chegada deles na escola do campo é bastante elucidativa de como funciona o serviço público municipal, no caso, na área de educação. Apenas dois professores foram trabalhar na escola por escolha; sete foram por remanejamento da secretaria; e quatro por indicação. Percebo nesses dados que, dos treze participantes uma minoria de dois professores tiveram autonomia de escolher o lugar de trabalho. Sei que no serviço público ocorrem demandas que dependerá da necessidade local da instituição escolar, mas nos relatos dos professores, alguns casos foram citados que havia mudança de profissionais em função da mudança de prefeito. Essa intervenção direta da prefeitura reafirma a coerção que existe sobre os professores. Por outro lado, alguns profissionais de educação ao receberem a indicação de cargos de confiança, como os de gestão, acatam tanto em função de prestígio como em relação a ganhos salariais. São formas tradicionais que permanecem vigentes e sustentam o sistema de troca de favores e de controle dos implicados. A peculiaridade nessa situação é que tais fatores parecem ocultos quando se chega na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho. Há claramente uma *participação* dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas sobre esse lado obscuro que os aprisionam diariamente. Como fica o ensino crítico de História na escola, levando-se em consideração esses aspectos? Se a vida dos homens e mulheres que compõem a rede está cercada, poderá na prática em sala de aula conduzir para liberdade?

Não temos dúvidas quanto ao tempo disponibilizado para o ensino de História ser inferior ao ensino de Português e de Matemática. Do primeiro questionário (Tabela 13)

TABELA 13: Carga horária semanal de História.

Intervalo de tempo	Quant. Entrevistados
Menos de uma aula	1
Uma aula	12
Duas aulas	17
Três aulas	1
Quatro aulas ou mais aulas	0
Total	31

Fonte: Elaborada pelo autor, de acordo com dados do Questionário 1.

respondido pelos professores dos setores estudados, temos uma variação que vai de menos de uma aula a três aulas semanais. O que me chamou a atenção foi a variação de tempo

disponibilizado em dois setores, e não, exatamente, a maioria ministrar duas aulas semanais e quando todos, conforme mostra o questionário 1, consideraram que o ensino de História serve para a vivência da cidadania e contribui para o desenvolvimento da consciência crítica. Não existe uma orientação pedagógica que estabeleça a carga horária curricular do ensino de História? Como alguém ministra menos de uma aula por semana? Quanto tempo leva para se ministrar essa aula? Resta saber que, pelo menos uma maioria, disponibiliza duas aulas semanais para o ensino de História?

Na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, dos que responderam ao questionário, um ministra três aulas; dois, duas aulas; e cinco (todos, do ensino fundamental), uma aula. Novamente me questiono quanto à variação da carga horária em uma única instituição de ensino e como conseguem dar conta dos conteúdos em uma aula, pois não é essa a proposta diferenciada de educação do campo que proponho. Luto para que haja um tempo viável para que o ensino de História viabilize o trato com autoestima, identidade, valorização das tradições da comunidade, conhecimento da história local. A situação, apesar de tempos passados, continua como Leite (1969) afirma sobre a redução do ensino do meio rural a alfabetização? Se o aprendente deve ler e escrever no 1º ano, por que existem reclamações de que ele não está com essa habilidade no 4.º e no 5.º anos?

A educação que desejo passa, necessariamente, pelos anseios dos envolvidos diretamente com a educação na sala de aula, até aqueles desejos, que extrapolam os muros escolares, que representam a comunidade onde a escola está inserida. Por sinal, quando estou tratando de educação do campo, em sua especificidade, as barreiras entre escola e comunidade devem ser desintegradas, para que haja rede de ligações entre a escola e o lugar em que ela se insere. Não nego que, em qualquer situação escolar, a relação com a comunidade é importante, mas friso esse aspecto na educação do campo em detrimento de que sofra constantemente com a imposição de modelos completamente alheios às necessidades que lhe são comuns.

Para se experienciarem os princípios democráticos que foram se estabelecendo historicamente, é necessária a participação ativa de toda a sociedade. Porém, nem sempre, estamos preparados para vivenciá-los, pois são muitos os condicionantes socioculturais e históricos. São relações de poder, hierarquicamente construídas, que não levaram em consideração as pretensões da maioria da população. Por exemplo, os conflitos de ideias díspares no seio da sociedade sempre foram observados, principalmente por nossa elite dominante, como rebeldia que merecia ser agrilhoada ou podada pela violência. E a educação

erguida sobre o modelo positivista, ao invés de reverter o quadro da dominação injusta, diversas vezes, também contribui para o exercício do poder conservador que é o grande responsável pela proliferação das diversas mazelas sociais. A Escola que se ergue sobre os modelos econômicos, liberais e burgueses pouco ou nada respira de uma identidade própria. A duras penas, consegue entrar em choque, mas desencadear o rompimento é matéria que se faz no cotidiano, tão lentamente que, não raras vezes, encontro os envolvidos descrentes de verdadeiras mudanças. Em alguns poucos momentos, presenciei professores da UNITAB um tanto cabisbaixos, apesar de não ser predominante essa atitude. Mas é claro que a efetivação de mudanças estruturais exige tenacidade dos seus participantes no processo educativo.

Os princípios democráticos têm seus limites históricos, regionais e sociais. E em Bananeiras e no Miguel Filgueira, seria diferente? A origem etimológica da palavra democracia já parece componente do senso comum. Ela vem do grego: *demo*, que significa povo, e *Kracia*, governo, portanto, *governo do povo*. Apesar de essa concepção se apresentar como simples, em termos de tradução, sua prática continua envolta de ideias que possuem uma trajetória histórica que vem dos antigos gregos, passando pelos ideais de formação dos Estados Nacionais modernos, ainda no medievo, e através da Modernidade, pelas concepções humanistas do Renascimento e, posteriormente, do Iluminismo ou, ainda, pela obra *Da Democracia Americana* (1835), de Alexis de Tocqueville, até os dias atuais. Ainda mais, a própria etimologia grega denota uma amplitude linguística de que os gregos sempre conseguiam dar sentidos amplos aos termos usados e, por outro lado, o limite histórico-cultural que reduzirá o princípio democrático antigo ao interesse de uma minoria majoritária.

Percebo que, na longa trajetória pela qual passou cada sociedade, os condicionantes históricos fizeram com que a democracia fosse concebida de diversas formas, no que diz respeito ao grau de participação do povo, o que se observa desde suas origens até o período em que vivemos. Mesmo na atualidade, dependendo do Estado, a participação acontece de forma diferenciada. Nas escolas, não menos. Sabemos que percorreu um longo período histórico, que está na oratória de muitos políticos, inclusive dos demagogos, que foi absorvida socialmente em seu percurso, inclusive teórico, o que não quer dizer que não seja vista, muitas vezes, de forma equivocada. Também, como exposto no parágrafo anterior, precisamos estar atentos à constituição histórica da palavra *democracia*.

Olhando, através da vida contemporânea, a democracia, em seu berço, que foi a Grécia antiga, não é difícil de espantar-se da grande contradição que lhe era inerente, pois a palavra *povo* está associada à ideia de cidadão – aqui, aquele que tem direito e deveres perante um

Estado, que pode votar e ser votado. E cidadãos eram bem poucos, naquela época, o que possibilitava uma democracia direta ou pura, pois os poucos podiam tomar para si as decisões da *polis* – cidade. O trabalho do povo era de ser cidadão, porque quem realmente suava era o escravo. Mulheres e escravos não tinham o direito a cidadania, por isso a democracia grega era machista e racista aos olhos do Século XXI. Irônica, por outro lado, era a situação que lhe permitia ser direta e que os envolvidos participassem mais do processo político. Podia ser direta pela quantidade ínfima dos considerados cidadãos, se comparada com qualquer Estado, na atualidade. Na história do Brasil, envolta por valores provenientes da cultura do latifúndio, ligados a terra e ao vínculo humano, em que o mandonismo local prevaleceu e em muitas localidades continua vigente, o que dizer dos ideais de democracia?

No que diz respeito ao significado do termo *democracia*, Darcy Azambuja (1999, p.212) enuncia:

A ideia que fazemos de democracia vem-nos da Grécia, através de Aristóteles e sua classificação das formas de governo. Ela é, segundo conceito clássico, o governo do povo pelo povo, o regime político em que o poder reside na massa de indivíduos e é por eles exercido, diretamente ou por meio de representantes eleitos.

Podemos aceitar, em tese, a definição de Aristóteles, porém não devemos esquecer que a democracia grega não era o que hoje denominamos de democracia. Quando Aristóteles fala de povo, refere-se somente aos homens livres das cidades gregas, e não aos escravos, que eram a maioria, mas não possuíam qualquer (sic.) direito, eram simples coisas.

No entanto, do ponto de vista político, a definição também só se aplica com restrições às democracias modernas; pois até bem pouco tempo, a maioria das legislações não concedia direito de voto a mulheres, o que excluía pelo menos metade da população de uma participação efetiva no governo do Estado.

Hoje, no Brasil, vivemos uma democracia representativa ou indireta, pois escolhemos os representantes que irão decidir por nós sobre a diversidade de situações pertinentes à sociedade complexa em que vivemos. O político eleito decide por nós que o elegemos. Isso acontece porque a grande quantidade de cidadãos não permite agilidade na participação, que envolveria morosidade na concretização de decisões que carecem de rapidez, além de gastos financeiros infínitos, no momento de cada sufrágio. Comparando-se uma cidade-estado grega com um país de dimensões territoriais como o Brasil, teríamos, apenas, uma cidade, um pequeno município. Se levarmos em consideração o número de escolas existentes em Bananeiras e cada uma em específico, não seria possível eleger o gestor democraticamente?

Também acontecem, com frequência, alguns equívocos e problemas em torno do conceito de democracia. Um deles é a associação do presidencialismo, do parlamentarismo,

entre outros sistemas de governo, em relação à democracia, aferindo-se a eles as utopias da Justiça pelo simples fato de emanar do povo. Exclui-se, por exemplo, a possibilidade de um governo ditatorial não ser democrático, quando ele pode sê-lo, caso seja o verdadeiro desejo da maioria. Se, como afirmamos antes, a democracia é o governo do povo, esse povo pode escolher um político que o represente e que seja um ditador, um déspota. Geralmente, nos discursos, descarta-se tal possibilidade. Porém, desmentimos a ideia de que a democracia, por natureza, é justa por ser fruto da maioria. A opinião pública pode falhar e cometer equívocos, pois bastaria um olhar no passado histórico para percebermos esse fato na escolha das lideranças políticas. Na especificidade do Miguel Filgueira, diz-se que os membros da escola participam das decisões, mas, na escolha do gestor, o primeiro passo para a efetivação do processo de escolha democrático é atropelado pela tradição.

Continuando a questão que se põe em relação à democracia: ela é realmente justa? Fazer justiça significa dar a cada um o que lhe é de direito. E, se assim o for, como ficaria a minoria dissidente, o pequeno grupo que vai de encontro ao desejo da maioria? Ou seja, como a minoria, que não escolheu o representante, estaria protegida das imposições do seu representante? Atualmente, com o desenvolvimento dos direitos individuais, com as lutas pelo respeito às diferenças, não se concebe uma democracia que desrespeite as minorias desviantes, que têm direito de permanecer em sua diferença e existir nela, como afirma Edgar Morin (1997, p.23):

A democracia exige o respeito às minorias, inclusive as desviantes. O problema difícil que se coloca é que se tem de suportar algumas minorias que querem destruir a democracia. Esse é um dos problemas da democracia, mas que se deve respeitar.

Diferente da antiga democracia, as minorias agora têm voz e vez, mesmo que intentem destruir aquilo que é a verdadeira democracia. A esse problema, somam-se outros como: quem é o povo? Como proteger o direito das minorias, sejam elas étnicas, religiosas, desviantes sexualmente ou culturalmente? Como fazer emergirem os anseios das microetnias que fazem parte do imenso território brasileiro, as *ilhas* das quais falou Darcy Ribeiro (1995), em *O Povo Brasileiro*? Qual o sistema de governo que tem mais empatia com os princípios democráticos? As respostas para tais questionamentos impõem uma intensa subjetividade ao estudo da democracia e vêm comprovar a ineficácia do conceito simplista que se propaga de geração em geração ou pelos meios de comunicação de massa. Talvez se busque praticidade para trabalhar o conceito, para quando ele atingir a realidade possa apresentar-se de maneira

desfocada. Podemos concluir que, se não é tão simples como se parece ao traduzir a palavra, imagine-se vivenciá-la. Quem realmente vive em um clima democrático?

Se a questão, referindo-se ao Estado de forma genérica, imbrica-se em um emaranhado que parece insolúvel, na especificidade da instituição escolar, não se diferencia muito nem poderia ser completamente distinta. A Escola é um espaço de tensão, ora cheia de conflitos, ora de harmonia, entre os que fazem parte da instituição, e passa por processos complexos em busca dos ideais democráticos. E quanto mais participação dos seus membros, mais possibilidades de atingir aqueles ideais para o bem de todos, que passam por igualdade e justiça. Os conflitos de ideias são saudáveis, contanto que permaneçam nesse âmbito e não passem para a agressão física, o que contribui para a disseminação da violência. Os conflitos podem ser superados e, geralmente, impulsionam o pensamento humano adiante. Por isso, quando parto, por exemplo, para o ensino-aprendizagem, o planejamento e a gestão, que envolvem diretamente o clima de democracia no Miguel Filgueira, não posso pensar apenas no âmbito da harmonia imperando o seu processo de ação. A gestão, para ser realmente democrática, deve ser promotora de uma educação cada vez mais inclusiva e acatar as diferenças. O Conselho Escolar é o lugar de participação político-social, de decisão e, em hipótese alguma, reduzir-se-á a uma pirâmide hierárquica que tem o gestor no topo e os alunos na base, em que o poder sempre emana de cima para baixo e não respeita os desejos de todos os membros da escola. Nas narrativas dos professores da UNITAB, nem sempre, havia consenso, mas conflito de ideias, discordâncias claras, até silêncios. Apesar disso, imperava o respeito necessário para que o *clima democrático* entre eles permanecesse. Será que poderia inferir que existe democracia no Miguel Filgueira?

E quando me refiro ao ensino de História no âmbito escolar do campo? O que tem em comum com a democracia? O ensino de História é um dos meios de se ativar a consciência para questões que impliquem a busca de uma vivência democrática. O componente curricular de História trará todo o cabedal teórico-prático dos ensinamentos da constituição de uma sociedade democrática e não excludente. Na prática transdisciplinar, em comunhão com outras áreas do conhecimento, poderá contribuir para a (in)formação de sujeitos ativos e nunca na (com)formação de sujeitos passivos. Através da compreensão do desenvolvimento histórico, perceber-se-ão os limites da democracia e como superá-los. Ela deixará de ser uma simples palavra e fará parte da vida dos que fazem a escola. Compreender-se-ão as contradições dos princípios democrático-burgueses e, por contiguidade, as mazelas do sistema capitalista. Volto a insistir: há participação efetiva dos professores na UNITAB, mas existe

democracia? Nas circunstâncias de uma cultura campesina atrelada aos limites do mandonismo local, tal participação é, no mínimo, limitada, sobretudo nas zonas rurais e periféricas, em que os valores da tradição adquirem toda a força de coerção.

A questão da democracia traz consigo outro tema de fundamental importância, a cidadania. Desde o início desta parte da tese, que trata da educação do campo, é necessário considerar que o trato com o tema, de forma geral, e na peculiaridade da Escola, tem como objetivo fundamentar ainda mais a perspectiva de participação dos docentes na vivência do cotidiano escolar, voltados para a construção de uma escola e sociedade cidadãs. Se o meio rural é tão excluído pela política do Estado, como pensar em cidadania para homens, mulheres, jovens e crianças que vivem nesse ambiente? A relação de cidadania com *civitas* já não seria em si excludente?

O tema é objeto de muitas interrogações e respostas conflitantes. É muito falado, alardeado até, há muita produção teórica, proposições filosóficas e sociológicas, no entanto, a cidadania parece muito pouco praticada na vida concreta. Existe mesmo uma quantidade de livros no mercado que versam sobre cidadania e dela na escola, mas ela é mais uma palavra que corre o risco de se tornar vazia, se não fluir da ação social de indivíduos comprometidos e politicamente conscientes. Mas não é por acaso que *cidadania* tem sido um tema constante e pertinente à Educação. É possível que haja alguma explicação plausível para tal, pois ela está, cada dia, mais intimamente relacionada às questões cruciais que fazem parte da escola. Mas, o que se entende por cidadania? É, realmente, uma questão para a educação? Como aprender a vivenciar a cidadania plena através da Escola? Não seria o Estado o responsável pela cidadania? Anteriormente, falei em democracia, que está ligada à ideia de cidadania, pois é através de uma vivência democrática e da participação que vivenciamos a verdadeira cidadania em um determinado Estado e, antes dele, na comunidade, na escola e em casa.

O Estado é uma esfera mais ampla, se comparado com o universo escolar. No entanto, é nas pequenas relações do cotidiano, nas microesferas sociais, na família, no clube de futebol e na comunidade que se deve iniciar a ação cidadã. E a escola tem se mostrado na história, conservadoramente ou não, como um lugar *civilizador* ao incutir valores morais, éticos e estéticos, ao imprimir normas e modelos de conduta. Nessa perspectiva, não haveria um ranço de se imprimir o modelo da cidade para o ambiente rural? A cidadania do campo não seria outra? Um neologismo daria conta da questão? Ao querer disseminar a ideia de cidadania a todo custo, inclusive aos habitantes do campo, não seria uma forma de silenciar as diferenças

atrozes entre os latifundiários e os camponeses? Esconde-se o conflito entre dois mundos sociais que vivem um e outro, mas não convivem?

Assim, quando falei em democracia, no tipo de gestão das escolas municipais em Bananeiras, da participação dos professores, estou remetendo a formas de se compreender a cidadania. Também é preciso lembrar: os tratados, os papéis, as Constituições, os decretos, os livros de educação, todos eles estão impregnados dessa palavra, e nossa maior responsabilidade é de retirar a cidadania desses lugares, onde, muitas vezes, é ofuscada pelo mofo e lhe dá efetiva construção na vida concreta de pessoas reais.

A origem etimológica da palavra cidadania deve ser buscada no latim, da palavra *civitas*, que se aproxima um pouco do nosso conceito de *cidade*. O cidadão, primeiramente, é aquele que tem, principalmente, direitos e deveres com o estado em que vive. Não é um indivíduo qualquer, mas aquele que participa ativamente dos caminhos da sua comunidade, da sociedade, do território em que vive. Posso também recorrer ao significado de *política*, que contribui para compreendê-lo. Vou buscar na Antiguidade Clássica, entre os helenos, os possíveis paralelos.

Como nenhum outro povo na história da civilização, os gregos tinham uma segurança instintiva para lhe dar com a língua, para escolher palavras ricas em relações, que nunca apontava para univocidade simples e formal. *Pólis* significava a cidade enquanto Estado, mas também democracia e pátria, das quais o cidadão se sentia parte integrante e nas quais projetava um ideal de si mesmo. *Politea* significava direito do cidadão, mas também mudança individual de vida e de comportamento geral do cidadão no Estado. Quaisquer que sejam as variantes de que se tenha derivado o radical de *politeuo* (pôr-se em atividade) – administrar o Estado, comportar-se como cidadão –, ele aponta para duas direções: para um agir *público* e para um estado de *coletividade*, concebido como norma, que é a *essência do bem supremo*. (NEGT, KLUGE, 1999, p.55)

Posso admitir que a palavra cidadania, em sua origem, tem uma relação íntima com as ideias de Estado – enquanto *polis*, democracia, pátria e política – ação, atividade, movimento, atitude na gestão estatal. O ser político é uma característica primordial do cidadão. Ao se comportar como cidadão, o indivíduo estaria sendo político em sua mais pura essência. Ser cidadão pressupõe ser político/agir politicamente, ter intimidade com as coisas que são o objeto do Estado. A ideia de movimento vai de encontro à passividade ou neutralidade (inércia), enquanto, por outro lado, aproxima-se da concepção de sujeito ativo. O cidadão, na Grécia antiga, expunha em praça pública, livremente, seu pensamento, participando de forma direta da vida política. Na concepção primeira, os habitantes do campo estariam alijados da

possibilidade de ser cidadãos de fato, pois não fazem parte da *civitas*. Será que a luta por uma educação do campo não estaria muito mais para conseguir direitos nunca atingidos antes, posto que a especificidade rural não almeja o que faz parte da *urbs*?

Fica constatado, de forma clara, que o cidadão é muito mais do que um simples habitante do lugar, nem se reduz ao contingente numérico que forma a população. É aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade, em seu Estado e na união dos Estados. Para alunos, professores e gestores que fazem parte da escola localizada no ambiente rural, não se deseja o modelo da cidade. *Urbi et orbi*? Não é esse tipo de cidadania que se deseja no campo. E a escola será, cada vez mais, daqueles que participam efetivamente da vida e da (re)construção daquele lugar – escola e comunidade.

Do ponto de vista do educador, a cidadania passa por boas relações com os colegas, com a direção, com os funcionários – pelo direito de ensinar, ou seja, formar cidadãos. Do ponto de vista do aluno, ela reside no direito de ir à escola e só começar a fazer sentido quando ele aprende. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2000, p.13)

Segundo a Constituição de 1988, todo brasileiro tem direito ao ensino fundamental e médio e, ao superior, por mérito. Estamos assegurados por lei. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.394/96, em seu Art. 2.º, imprime uma importância chave para a questão da cidadania, colocando-a como um fim da escola, atrelada à qualificação para o trabalho:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Ressalto, porém, que as coisas, em sua realidade concreta e subjetiva, não são tão enxutas como aparece na lei. Os fins da educação, de forma geral, envolvem certas polêmicas e grande nível de complexidade. Somos frutos de uma formação colonial em que se deu destaque ao autoritarismo, ao patriarcalismo, à economia voltada para o mercado externo e ao mandonismo local. Até bem pouco tempo, historicamente falando, vivia-se um regime militar autoritário e, de certa forma, avançou-se muito no que diz respeito à cidadania. No entanto, ainda tateamos um pouco na construção de que ela seja plena. Os próprios limites do liberalismo terminam por frear a sua consolidação. Essas características sócio-históricas interferem na educação e seus fins. Como escreve Nilda Teves Ferreira (1993, p.5),

a clássica questão do por que e para que educar admite sempre várias respostas. Concepções político-filosóficas, ligadas a tempos e espaços diferentes, aparecem nos discursos do “deve ser” da educação. É sempre polêmico delinear os fins da educação, e não se trata de privilegiar o indivíduo ou a sociedade. O homem concreto, produto/produzidor das múltiplas relações sociais, se efetiva em interações nem sempre harmoniosas com a natureza e os outros homens. Também não parece ter sentido basear as discussões em uma suposta natureza humana imutável. Ao transformar o mundo social e natural, o homem transforma a si mesmo, e o objetivo último dessa transformação é a supressão de suas carências, quaisquer que sejam.

Falar em cidadania já não é fácil, devido à longa trajetória pela qual passou e pelo seu componente ideal. No primeiro caso, o conceito evoluiu bastante, desde os gregos e o desenvolvimento da sociedade ocidental. No segundo, precisamos ter em mente o ideal como algo que não existe agora, mas que pode existir através da luta que o homem trava junto com os seus e com a natureza para sua subsistência. O ideal aqui não consiste no inalcançável, mas naquilo que conseguiremos – o *norte* a se chegar. Então, pelo exposto, pode-se imaginar sua concretude? Pode-se partir de algumas proposições objetivas: por lei, o pleno desenvolvimento do ser humano pressupõe a cidadania; ser cidadão não se limita a direitos e a deveres perante a instituição do Estado, mas à consciência e à vivência participativa nas tomadas de decisões daquele que, na nossa sociedade, dá-se pelo sufrágio; a sociedade, originando-se de práticas autoritárias, é, no mínimo, difícil de vivenciar cidadania plena; e, por último, a cidadania é um fim primordial da educação, contanto que leve em consideração a pluralidade de formações sociais. Através dessas assertivas, que pressuponho que sejam objetivas, educador algum poderá se desvencilhar da responsabilidade profissional de se criar um espaço educativo baseado na cidadania.

O educador não pode deixar de envolver-se nessa questão. Sua atividade profissional envolve aspectos políticos, econômicos e sociais e, mais do que isso, tem uma dimensão ética, cuja legitimidade está ligada a esses fins. A prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não. Trata-se de um problema filosófico de imensa importância, que remete para necessidade de se buscar o significado individual e coletivo do próprio trabalho. Na luta para efetivação desses fins, educando e educador aprendem a superar dificuldades reais e a resolver problemas cotidianos que ultrapassam os muros da escola. Elaboram projetos, traçam estratégias de trabalho. A consciência dos fins que orientam sua atividade coloca o homem diante da possibilidade de identificar em outros homens os seus próprios propósitos, colocando-os todos em condições de comunhão, no melhor sentido do termo. A partir daí é possível pensar em uma causa comum, como por exemplo tornar humano o mundo, fazer da escola um espaço de construção coletiva de conhecimento – um espaço de encontros e disputas, mas sempre de crescimento de pessoas. (FERREIRA, 1993, p.5-6)

A ideia de cidadania, historicamente, com raras exceções, não esteve ligada aos direitos e aos deveres dos considerados cidadãos, em relação ao Estado. Critica-se,

geralmente, que essas ações têm como polo o Estado e cada habitante por serem assimétricas, pois sempre os deveres parecem ser em maior número que os direitos. Entretanto, como cidadãos, temos os nossos próprios direitos garantidos na Constituição e cabe a cada um lutar pela saída da *vida* do papel, para a vida real que faz parte de cada cidadão brasileiro. Ademais, quero alargar o conceito de uma educação cidadã que comporte a complexidade da vida humana que tem relações íntimas com o Estado, mas não se resume a ele. Outro motivo diz respeito ao período histórico em que se vive, em que, cada vez mais, se está em contato com os acontecimentos que estão ocorrendo noutra país da América Latina ou que repercute no povo as transformações do outro lado do planeta, em que todos os Estados nacionais estão interligados com a globalização e frágeis fronteiras nacionais, em virtude do neoliberalismo. Portanto, a educação não pode se colocar no alheamento de uma situação tal qual essa e outras que aconteceram com os novos adventos da sociedade capitalista em que se vive. Dessa maneira, a zona rural não é uma ilha, mas também não pode ser confundida com uma cidade. Por isso a importância de uma escola do campo que realmente seja do campo, que se preocupe com a identidade dos seus membros, com a comunidade em que eles vivem, base para sua verdadeira educação e imprescindível no ensino de História.

A maioria dos alunos que frequentam o Miguel Filgueira sempre era descrita por professores e professoras que era originária dos setores rurais (Tabela 14), o que contribui para sua identidade. A confirmação se deu através do levantamento do local de residência dos alunos das duas séries finais do fundamental I. Isso confluiu para o que foi falado nas rodas de conversa pelos professores do Jaracatiá e do Miguel Filgueira e pela gestora deste último – que a maioria, depois do Tabuleiro, era proveniente do Jaracatiá. Esse aspecto, por sinal, interferiu na escolha que fiz por entrevistar uma professora daquela escola que confirmou que a própria Escola Municipal de Ensino Fundamental do Jaracatiá não dava conta da demanda de alunos da localidade, fazendo com que eles fossem estudar no Miguel Filgueira, e quando saíam do Jaracatiá, o destino certo era a escola que faz parte do objeto desta tese. Tal característica do deslocamento dos alunos de uma instituição para outra apenas reforça a Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Filgueira Filho como um polo que absorve estudantes dos demais setores – Tabuleiro e Caboclo – absorvendo uma aura que, aos membros da comunidade lhe concede status diante das demais instituições de ensino da especificidade local pesquisada. Este aspecto pode ser considerado um daqueles que contribuem para autoestima elevada dos seus profissionais.

TABELA 14: Local de residência dos alunos do 8º e do 9º anos da UNITAB.

LOCAL DE RESIDÊNCIA	Quant.	(%)
Sítio Boa Vitória	3	1,829268
Sítio Santa Vitória	21	12,80488
Sítio Olho D'Água	12	7,317073
Sítio Riachão	1	0,609756
Sítio Jaracatiá	27	16,46341
Sítio Caboclo	16	9,756098
Sítio Capão	1	0,609756
Sítio São Domingos	7	4,268293
Sítio Raposa	2	1,219512
Sítio Retiro Santana	3	1,829268
Sítio Umari	8	4,878049
Sítio Lagoa de Tabocas	1	0,609756
Chão de Porteira	15	9,146341
Tabuleiro	39	23,78049
Bananeiras	1	0,609756
Mata Fresca	2	1,219512
Não informou	5	3,04878
TOTAL	164	100

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no questionário produzido por Débora Cerejeira.

Esses dados comprovaram que as decisões para as escolas do campo continuam vindo de cima para baixo e que não se respeitam as reais necessidades dos implicados no processo de ensino-aprendizagem. Então, se casarmos com os dados do IBGE de 2010, de que Bananeiras permanece, em sua maioria rural, concretiza-se como uma das razões de ser da tese. A política voltada para a educação do Miguel Filgueira está desfocada, ao considerar a escola como urbana. Como esse fato pode ocorrer, senão por objetivos exclusivos aos verdadeiros implicados no processo?

O meio rural não é mais o que era, e eu acredito que as autoridades têm consciência disso, mas levar em consideração essa mudança pode implicar a quebra do revezamento da elite local no poder. Miguel Aroyo (2004, p.97) atenta para a questão crucial de que o campo é outro:

Ponderamos que uma visão do campo como atraso não pressionará por políticas públicas de educação. Nem se quer esperar que a “modernização”, o agronegócio inspirem políticas públicas de educação parece uma boa estratégia. O ponto de partida poderá ser reconhecer que o campo é outro e está a exigir novas políticas. Há tensões profundas. O agronegócio, as lutas pela terra, os movimentos sociais, o avanço da consciência dos direitos etc deixam mais evidente a precariedade e vulnerabilidade da garantia dos direitos

mais básicos da condição humana: terra, trabalho, vida, saúde, alimentação, educação... Essa consciência não é expressão do tão proclamado atraso dos povos do campo, ao contrário, pode ser vista como uma modernização política que exige um equacionamento novo de políticas públicas que deem conta desse avanço da consciência dos direitos.

[...] O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas.

As condições socioeconômicas não se restringem mais à agricultura e à pecuária, tal visão é estreita. A cultura está demarcada como as linhas de um mapa político no papel. Não consiste num lugar estático. O hibridismo cultural faz com que valores antigos convivam com as condições trazidas pela tecnologia. A dinâmica da (con)vivência é ressignificada em todo momento. Um sujeito vive da economia familiar, mas, em frente a casa, tem uma pequena mercearia; o professor ministra aula de manhã, no Miguel Filgueira, mas tem uma pequena loja de bicicleta; o pedreiro mantém um pequeno bar; numa mesma família, o meio de locomoção de um é o cavalo, do outro irmão, uma moto; na mesma casa, um para de estudar por causa da agricultura, e outro permanece na escola e chega a fazer o nível superior. Assim, o campo não é mais o que era. Como é tolice a visão idílica de campo como um lugar sem conflitos, um paraíso terrestre. Tomada a consciência de que o campo é outro, não se pode esperar um modelo de educação para a zona rural, porque ela se diferencia, as necessidades variam, então não se podem receber modelos prontos. Mesmo no setor do Tabuleiro, a realidade do Miguel Filgueira se diferencia das demais escolas pesquisadas.

4.3 A questão da participação na escola

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção, no contato com professores e professoras da E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, foi a participação dos professores nas decisões pertinentes à instituição. Questionei-me, durante muito tempo, sobre como poderia o gestor ser fruto de indicação da Secretaria de Educação do Município – Prefeitura – e, ao mesmo tempo, os professores terem tamanha autonomia: ao manifestar suas opiniões quanto aos pontos negativos e positivos, ao julgarem a Escola; ao fazerem exposições sobre a relação da Secretaria de Educação com as escolas; ao demonstrarem autoestima elevada; enfim, ao definirem os caminhos que a Escola deveria trilhar. Percebi sujeitos fazendo história. A sociabilidade entre os profissionais pode ser caracterizada como marca na instituição escolar, pois o relacionamento entre os educadores envolto de *filia* se mostrou como um dos grandes

contribuidores dos saberes, do fazer e ver acontecer. Certamente, os componentes curriculares interferem naquele processo e recebem influência dele, consubstanciando o fluir das ações pedagógicas da escola.

Nessa perspectiva, ficou ainda mais patente a responsabilidade do componente curricular de História como um meio para a vivência cidadã, ao mesmo tempo em que percebia a carga excludente do conceito. Questionamentos sobre a cultura organizacional escolar, a abordagem sociológica dos modelos de gestão, a gestão democrática, a participação popular, a democracia e a cidadania começaram a ganhar importância ao me dar conta das relações que ocorriam no interior da escola. Nesse contexto, há uma contradição, pois, através do estudo, expresso e, ao mesmo tempo, percebo que o Miguel Filgueira Filho não se deixa enquadrar em conceitos previamente estabelecidos. Por isso recorri ao estudo das questões expostas, que dialogam com os diversos componentes curriculares, mais especificamente com História. Saí, muitas vezes, das rodas de conversa que travava com os professores, questionando-me se eles se davam conta do potencial que tinham na forma como se organizavam. Esse é um dos principais motivos desta parte da tese. Se não levasse em consideração esse aspecto, deceparia uma das características mais importantes da escola. Por esse motivo, criei a parte do conto do Professor Astrogildo em que ele começa a se envolver com as questões da gestão. O ser político do professor não pode se resumir a uma teoria entre quatro paredes de uma sala de aula.

4.3.1 Cultura organizacional

Planejamento e Gestão Escolar é um componente curricular pertencente às especificidades das licenciaturas de forma geral e oriundo do Curso de Pedagogia. Ele proporciona o trato com a administração escolar e, quando preconizamos uma gestão democrática, participativa, passa a ser uma área do conhecimento que é responsabilidade de todos os que fazem, direta ou indiretamente, a instituição escolar não ficar circunscrita às mãos apenas do gestor, pois correria o risco de se aproximar de uma gestão verticalizada e polarizada no dirigente.

Planejar, em poucas palavras, é projetar um plano, fazer ou elaborar um roteiro. E, dito de forma simples, como posto na afirmação anterior, podemos imaginar que não existe complexidade alguma nessa ação humana. Na realidade, o ato de planejar envolve uma rede de situações que podem variar muito em nível de complexidade.

Gerir, também de forma elementar, corresponde a administrar ou governar alguma coisa ou situação. Também, dito assim, podemos chegar à mesma conclusão do parágrafo anterior. Mas, bastaria uma passagem rápida pela teoria e pela prática da Administração para averiguar a densidade que envolve essas questões. A produção intelectual, livros, revistas e sites também atestam a problemática que envolve o planejamento e a gestão, principalmente quando participativos e na especificidade escolar.

Permaneçamos, todavia, com a simplicidade do critério conceitual anterior. Visto dessa forma, e mesmo de modo mais aprofundado, como faço dentro em breve, posso afirmar que todos os indivíduos, em determinada sociedade, dia menos dia, hora menos hora, haverá de trazer para si atitudes de planejamento e de gestão. Desde a primeira célula social, que é a família, passando por outras instituições como a igreja, o clube de futebol, a escola, o Estado, e por esferas do trabalho e na vida, de maneira mais abrangente, estaremos no cotidiano ocupando um espaço que envolve essas habilidades e costumamos dar conta do fato. Tomando conhecimento de que a questão vai do senso comum até o domínio da Ciência e vice-versa, vou começar com algumas situações, aparentemente comuns, como maneira de ilustrar o planejamento e a gestão no cotidiano do Miguel Filgueira.

Em nossas reuniões iniciais, os professores decidiram qual seria o dia do nosso próximo encontro; na gincana, que aconteceu no segundo semestre do ano de 2012, os professores participaram de forma efetiva; no momento de conseguir proventos para a formatura dos aprendentes do 9.º ano, participei do diálogo entre duas professoras de História que, juntas, resolveriam o problema da falta de um globo; noutra momento, estive presente em um problema de uma turma, em que apareceu um caderno rasgado, e a gestora, a professora, a secretária e um grupo de alunos dialogavam para encontrar uma solução possível para o problema. Em todos esses momentos, os professores participavam efetivamente, inclusive no momento em que vi a gestora presente. Em microrrelações, a questão da participação dos docentes era visivelmente constatada.

Na Escola, infelizmente, atitudes como essas, que envolvem planejamento e gestão, podem passar pela mesma situação no sentido de os implicados não se darem conta do que estão fazendo: dos objetivos a alcançar; dos meios para se conseguirem os objetivos; das estratégias da didática para se trabalhar bem determinado conteúdo e da elaboração de uma avaliação que contemple realmente os conteúdos ministrados em sala de aula. Os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem agir em conformidade com o aprendizado do senso comum, da família, da Igreja da qual faz parte, do que a avó dizia com seus provérbios,

entre outras. No entanto, para as pessoas envolvidas no processo educativo, como os professores que passaram por uma licenciatura e tiveram a preparação adequada para exercer sua função no mundo do trabalho escolar, a responsabilidade de manusear com as estratégias, com a didática, com as políticas educacionais, com a administração escolar, com a elaboração de planos de ensino, não podem ser provenientes da crença na feitiçaria, na premonição, na sorte ou revés, no que o amigo aconselhou porque acha que deve ser assim ou no que o líder espiritual aconselhou porque estava no livro sagrado.

As atitudes do profissional da área de Educação devem estar pautadas no longo processo de sistematização do conhecimento pelo qual passaram a Pedagogia e as outras áreas da Ciência das quais faz parte. O professor precisa ter clareza de qual o objetivo que deseja alcançar na elaboração de um plano de aula, de um projeto para excursão com a turma, de uma avaliação oral ou escrita, objetiva ou subjetiva, da escolha coerente de conteúdos a se trabalhar. E essas coisas não acontecem em um toque de mágica. Elas são fruto de ações concretas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como acontecia na codinominada Universidade do Tabuleiro, quando os professores decidiam o dia da semana em que nos encontraríamos, preparavam lanche para receber a mim e aos outros professores, quando, numa das vezes, receberam-nos na hora do intervalo e quando decidiam a sala em que ocorreria a roda de diálogo. Eram atitudes de planejamento constante para que não atrapalhasse o desenvolvimento das outras atividades escolares, inclusive o ensino-aprendizagem.

Na realidade, principalmente o gestor de uma escola precisa dominar determinados conteúdos e práticas que são imprescindíveis na administração escolar. Mas, todos os membros da comunidade escolar, em determinado momento, poderão deparar com uma situação em que terão de planejar ou gerir. O gestor deve criar meios de pacificar conflitos negativos entre professores, que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. O professor, em alguma circunstância, poderá ter que adiar uma avaliação em função dos alunos não estarem ainda dominando conceitos, competências e habilidades importantes que possam trazer um determinado conteúdo. A cozinheira da escola terá que dosar o açúcar para ser usado no mês. Os alunos, em um trabalho de pesquisa feito em grupo, chegarão a um consenso do que cada membro irá fazer. Ao coordenador cabe contornar o quadro agravante de notas baixas em certa disciplina. O pai do aluno, que faz parte do Conselho de Pais da escola, privilegiará a reunião ao treino de futebol em algum momento. Não haverá como fugir. Pode-se adiar por um tempo. Pode-se esquivar-se noutro. Mas chegará o momento em

que todos os envolvidos terão que abraçar uma causa em que estejam envolvidos o planejamento e a gestão escolar.

Para compreender as diversas questões que envolvem o planejamento e a gestão escolar, é necessário um abraço entre a Pedagogia e a Administração. Os anos de aprimoramento na prática e no campo teórico da Administração podem trazer substratos importantes que podem auxiliar o educador em sua profissão. Não podemos esquecer também do abraço que existe com as ciências sociais, o próprio componente curricular de História e as demais áreas do conhecimento que trocam suas contribuições com a Administração e a Pedagogia.

Começemos, então, com o tema *cultura organizacional*, já advertindo que se trata de algo, no mínimo, polêmico. Cultura organizacional ainda não é um tema comumente usado dentro das Ciências Sociais nem da Administração, muito menos, da Pedagogia. Isso não quer dizer que não se use nem que não tenha se difundido o seu uso, principalmente no decorrer da década de 1990. Tampouco que não seja importante o tema para os profissionais envolvidos no processo educativo. Na realidade, a questão da cultura organizacional, muitas vezes, aparece de forma muito sucinta, deixando aprendentes, professores e outros profissionais da área de Educação em um emaranhado, perdidos nos labirintos da teoria e incapazes de visualizar, na prática, a importância do trato com o conceito, de como empregá-lo. Além disso, o tema tem se difundido e trazido com tal ação querelas entre áreas provenientes das Ciências Sociais e da Administração, e quando se fala em *cultura escolar* ou *cultura organizacional da escola*, a Pedagogia não pode se esquivar de um abraço com a Antropologia.

O termo agrega valores que são oriundos de áreas diversas do conhecimento, e ninguém pode negar que a Antropologia, durante muitos anos, vem se pautando no amadurecimento teórico do que diz respeito à cultura e suas práticas, com a responsabilidade ímpar de compreender o que seja cultura organizacional.

Lívia Barbosa (2002, p.8) apresenta a problemática que envolve o estudo do tema *cultura organizacional* sob o ponto de vista da epistemologia, da identidade profissional e da ideologia. Essas questões teóricas estão entrelaçadas. A divisão em partes é uma forma de apresentar o conteúdo de forma didática. Vejamos cada um dos pontos de vista, começando pelo primeiro, segundo a autora:

Do ponto de vista epistemológico, o epicentro do debate está em qual o conceito de cultura empregado e o uso ao qual ele se destina na compreensão

da realidade organizacional. A lógica pragmática que permeia o universo organizacional e a maneira substantiva de se definir e empregar o conceito de cultura incomoda muito alguns antropólogos, que julgam perdidos anos de refinamento e complexidade conceitual.

Nesse caso, os antropólogos, aqueles que têm como objeto de estudo a diversidade da cultura, não se conformam em ver a cultura reduzida ao manejo técnico de uma classe – os gestores, de qual lugar. Toda a área do conhecimento, incluindo ciência e escola, desenvolve-se numa determinada especificidade, na compreensão do seu objeto de estudo. Quando outra área se apropria dessa especificidade, muitas vezes, esquece a maneira mais adequada de manejar o objeto, de fazer uso de conceitos, de compreender as leis que antes eram hipóteses, entre outras questões que fazem parte da sistematização de qualquer conhecimento. A própria constituição da natureza cultural imprime limites à prática, à concepção meramente pragmatista, que é levada em consideração pelos profissionais da Administração. Essa questão já será tratada no tópico seguinte, imbricando-se com o primeiro. Não podemos generalizar que o administrador seria o prático, enquanto o antropólogo seria o teórico, pois, dessa forma, estaríamos limitando a compreensão das duas áreas de conhecimento e impossibilitando uma visão mais arguta de ambas as ciências. Os administradores, por outro lado, costumam ver os anos de estudo dos antropólogos como incapazes de intervir na cultura, no sentido de modificá-la. Essa é uma pretensão dos administradores, da qual os antropólogos querem distância.

Ainda sobre a questão anterior, o ponto de vista da identidade profissional faz com que administradores abandonem a ideia de que o antropólogo, ao estudar a cultura, muito mais imbuída de pretensões positivistas, acreditava numa neutralidade em relação ao seu objeto de estudo. Mas, nem os neopositivistas da atualidade negam as questões subjetivas que envolvem o pesquisador e seu objeto de estudo.

Do ponto de vista da identidade profissional, a aproximação por parte de executivos, líderes organizacionais e gestores de todos os tipos da linguagem da cultura retirou dos antropólogos o distanciamento crítico e a postura intelectualmente independente que sempre tiveram em relação às instituições do capitalismo. (BARBOSA, 2002, p. 8).

Acontece que não podemos acreditar em um extremo e, muito menos, noutro, porquanto, de um lado, teria total objetividade, e de outro, a subjetividade. Todo pesquisador se aproximará de um lado ou de outro da questão, durante o seu processo de pesquisa e, em nome da Ciência, resguardará a objetividade e criará estratégias para se trabalhar com a subjetividade.

Agora passo ao terceiro aspecto apontado por Barbosa (2002, p.8-9):

Do ponto de vista ideológico, a grande influência das posições de esquerda no mundo acadêmico, principalmente no europeu e brasileiro, e uma postura moral crítica em relação à dignidade da esfera produtiva face à superficialidade das atividades de consumo por parte da academia levaram a deformação temática nas ciências sociais. A consequência de tal fato pode ser sentida, por um lado, na abundância de pesquisa, trabalhos e teorias sobre os diferentes sistemas produtivos e alguns dos seus principais atores como, por exemplo, operários e trabalhadores e, por outro, na quase total ausência de pesquisa, trabalhos e teorias sobre o consumo, seus diferentes sistemas e atores, arranjos institucionais e segmentos do mundo organizacional das sociedades capitalistas.

Atentar para o componente ideológico que faz parte do mundo acadêmico e de qualquer produção científica é uma forma de não ser míope o suficiente para achar que a Ciência pode ser neutra. A história comprovou que a Ciência pode servir a uma classe ou a qualquer outra, e melhor seria se servisse a todos. Atentar para áreas que, do ponto de vista ideológico, foram suprimidas do âmbito da pesquisa é um caminho aberto para novas especulações da Ciência. As áreas que não foram contempladas num modelo de conhecimento ultrapassado, como é o caso da perspectiva positivista e da cartesiana, são brechas fechadas por uma Ciência mais lúcida, que não é meramente iluminista, limitando o conhecimento à prisão racionalista.

Historicamente, o conceito de cultura organizacional passou por um caminho árido. Segundo Barbosa (2002, p.10-1), é uma aproximação entre duas áreas do conhecimento e, mesmo que de forma limitada pelos administradores, atentar para os componentes simbólicos e sua influência nos negócios é o primeiro grande passo para o amadurecimento que temos hoje.

Cultura organizacional foi o primeiro dos termos a surgir e se popularizar como resultante da combinação do conceito de cultura com outros oriundos do universo organizacional e de negócios. Com esse termo os teóricos da administração procuraram chamar atenção para importância da esfera simbólica do mundo organizacional. Ou seja, como valores, crenças e símbolos impactavam no comportamento das pessoas, no desempenho econômico e nos processos de mudança organizacional.

Portanto, compreender o desenvolvimento histórico pelo qual o tema cultura organizacional passou é uma maneira de privilegiar o aperfeiçoamento do seu uso no mundo dos negócios, da empresa, da própria administração e, posteriormente, na concepção de gestão escolar, como mostro ainda nesta parte.

O interesse pelas questões culturais no interior da administração não é recente, embora esse tema só tenha começado a tomar vulto nas duas últimas décadas. Desde a primeira metade do Século XX, ainda que de forma periférica, a literatura teórica de administração registra alguns autores que mencionaram a importância ou se preocuparam com a influência dos aspectos culturais na gestão dos recursos humanos e materiais. No início da década de 1960, por exemplo, os consultores de desenvolvimento organizacional vão utilizar o termo. Entretanto, antes do final dessa mesma década, ele já tinha sido deixado de lado em função de inadequações teóricas e metodológicas na análise do mundo organizacional.

O termo “cultura organizacional” reaparece novamente no início da década de 1980, popularizando-se de imediato. É nesse período que se registra a sua consagração acadêmica no âmbito da administração. [...]. (BARBOSA, 2002, p. 11).

Segundo Barbosa (2002), podemos dividir a história do uso do conceito de cultura organizacional em três períodos diferentes: o primeiro é relativo aos anos da década de 1960; o segundo inicia na década de 1980 e vai, aproximadamente, até o início da década de 1990; e o terceiro inicia nos meados dos anos 1990 e vai até os dias atuais. Convém lembrar que o livro *Cultura e Empresas* data do ano de 2002, ou seja, passaram-se quase dez anos depois do escrito pela autora, mas mantemos, pelo menos didaticamente, sua concepção. Vejamos como está caracterizado cada um dos períodos abaixo (Quadro 16), como forma de nos guiar em terreno um tanto movediço devido à subjetividade que envolve seu trato:

QUADRO 15: Períodos que caracterizam o termo cultura organizacional.

PRIMEIRO PERÍODO	SEGUNDO PERÍODO	TERCEIRO PERÍODO
<ul style="list-style-type: none"> ● Ligação do conceito com o desenvolvimento organizacional; ● Concepção humanística do que seriam os valores educacionais; ● Visão da cultura como instrumento de melhoria das organizações; ● Contexto histórico dos movimentos civis da década de 1960; ● Retórica de autodesenvolvimento; ● Pouco interesse em tratar a cultura como uma vantagem competitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Papel relevante que o Japão irá desempenhar na percepção da importância da cultura para o universo econômico e organizacional; ● Uma discussão epistemológica sobre o que é cultura organizacional; ● Sua dimensão pragmática/substantiva, ou seja, a tentativa de transformar o conceito de cultura em uma variável da estratégia gerencial e de competitividade; ● Importância dos teóricos e consultores organizacionais na difusão do conceito. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Definição e inclusão do conceito de cultura organizacional como um ativo intangível da estratégia gerencial; ● Questão epistemológica da mensuração da cultura; ● seu uso em um contexto mais de estratégia empresarial; ● Sua relação íntima com um contexto de mudança na agenda política, social e ética das organizações por pressão da sociedade; ● Liderança corporativa como um dos seus principais agentes

Fonte: Elaborado pelo autor, segundo Barbosa (2002, p. 12-3).

Essa tabela caracteriza cada período de forma geral e nos apresenta a perspectiva de mudanças históricas substanciais, que vão da pouca ou quase nenhuma valorização até a concepção de ativo intangível referente à cultura organizacional, ou seja, que os componentes simbólicos interferem sobremaneira em qualquer empresa e, por isso, são do conhecimento dos envolvidos com a cultura organizacional. Dominando os componentes intangíveis, o gestor pode entender melhor a teia de relações da empresa, da escola ou de outra instituição, contribuindo para melhorar as relações entre os membros que lá convivem, efetivar os objetivos e valorizar o trabalhador.

Cada escola, como qualquer instituição na sociedade capitalista, tem sua cultura organizacional em detrimento de suas especificidades. Podemos citar algumas variantes que precisam ser levadas em consideração. São exemplos significativos que podem interferir nas relações dos atores escolares, no ensino-aprendizagem, no índice de desistência, no atraso da chegada dos alunos, no aumento do número de faltas, em determinada época do ano, e outros problemas por que a escola pode passar. A escola religiosa ou leiga, de periferia, do campo, do centro da cidade, de um bairro socialmente privilegiado, privada, pública municipal, estadual ou federal é um assunto importante e que interfere na vida escolar. José Carlos Libâneo (2001, p.58) atenta para o uso do termo *cultura organizacional* no mundo escolar e, em poucas palavras, consegue conceituá-lo e apresentar o tema:

Numa compreensão mais geral, a cultura organizacional (também chamada “cultura da escola”) diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. Isso significa, tratando-se da escola, que para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspecto de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis nem explícitos. Esses aspectos tem sido denominados frequentemente de “currículo oculto” mas que, embora oculto, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham, pois *cada escola tem o seu modo de fazer as coisas*.

Mesmo que não se usasse, especificamente, o termo *cultura organizacional*, na área de educação, percebemos uma série de teorias que demonstram preocupação com o contexto da cultura escolar. Por exemplo, quando o Conselho de Classe, numa escola, reúne-se ao término de um período, levam-se em consideração muitos aspectos relativos à cultura, à sociedade e

aos objetivos da instituição, aos componentes de ordem subjetiva que contribuíram para a queda da nota de um aluno.

A ênfase na cultura organizacional não chega a ser novidade na teoria das organizações. Quando se pensa nas formas de administração escolar, na elaboração do projeto pedagógico, no currículo e nos planos de ensino, já aparece a preocupação com o contexto social e cultural da escola, com as expectativas da comunidade. Nesse sentido existe uma cultura regional e local que influi nas várias atividades escolares, ou seja, faz diferença se a escola é urbana, rural, da capital ou do interior, escola japonesa, escola brasileira. Sabemos, por exemplo, o quanto seria prejudicial aos seus objetivos se o planejamento da escola desconhecesse as expectativas dos pais, seus valores, suas maneiras de educar os filhos etc. Também tem sido ressaltado nas teorias da organização escolar a importância da criação de um clima de trabalho favorável e do incentivo para que todas as pessoas da equipe escolar se envolvam com a escola. **Isso significa que a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condição para melhor funcionamento da organização. Significa, em outras palavras, que a cultura da escola pode ser modelada, planejada, conformada para atender objetivos da direção, como coesão e espírito grupal. Essa maneira de ver tem algum valor, porque vai além de um sistema de gestão baseado apenas na autoridade do diretor e dos procedimentos burocráticos.** (grifo meu, LIBÂNEO, 2001, p.59)

A promoção de um lugar de confiança entre os atores que fazem a instituição escolar e as demais apresentadas por Libâneo mostram que o gestor precisa ter habilidade de instaurar mudanças positivas para o benefício comum da escola e que a intervenção na cultura da escola se propõe ao atendimento dos objetivos que vão estar, por exemplo, no PPP. Não são mudanças em função da autoridade do dirigente, centrada na mera burocracia, mas do bem comum. O gestor e aqueles que fazem a instituição precisam tomar consciência de que devem respeitar a cultura que acolhe a escola. Posso citar algumas cidades cujas festas juninas são parte mais intensa da vida da população, como Açú e Mossoró, no Rio Grande do Norte, e Bananeiras, Solânea e Campina Grande, na Paraíba. É necessário que o calendário escolar leve em consideração esse aspecto, posto que as festas podem atrapalhar o rendimento escolar se as avaliações coincidirem com as principais comemorações. As festas tradicionais, como as juninas, carnaval, de padroeiros, são comemorações de longa tradição, que interferem, direta ou indiretamente, na vida até daqueles que não as praticam. A comunidade escolar se sensibilizando de tais questões, poderá até, em determinadas situações, retirar proveito em benefício dos objetivos escolares ligados a preservação da memória nacional e patrimônio cultural, como exemplos.

Vejo uma situação geral que está fazendo parte da nossa cultura e que dá consistência aos argumentos do MST: o ensino precisa levar em consideração as reais necessidades das crianças, dos jovens, dos homens e das mulheres do meio rural; o conhecimento a se trabalhar nas escolas do campo partirá da vivência prática dos aprendentes, que terão direito a voz e participação ativa na construção do conhecimento; a educação levará em consideração a cultura dos assentamentos, não como algo inferior ao que predomina, por exemplo, nas cidades, mas com direito a vida própria; as metodologias de ensino usadas nos grandes centros não respondem aos interesses prioritários do campo, mas continuam como modelares e submetendo o campo à cidade. A ordem inversa de coisas tem se disseminado nas escolas do campo brasileiras, onde prevalecem interesses exclusivos aos seus partícipes, ao local, a geografia, cultura e subjetividade daqueles envolvidos. Dessa forma, os profissionais que trabalham nessas escolas, sobretudo os gestores, precisam estar atentos às questões culturais que lhes são comuns ou específicas, sob pena de o processo de ensino-aprendizagem não ser satisfatório. A educação precisa ser contextualizada, e levar em consideração esse fato é atender para a cultura organizacional. Na UNITAB, no término no ano letivo de 2011, os professores se sensibilizaram em fazer a fotografia dos alunos de beca. Para tanto, procuraram resolver o problema sem induzir os alunos a comprarem uma, mas conseguindo a indumentária para que todos pudessem ficar como recordação. Os alunos e os professores precisam ter consciência de que estão fazendo sua história, nessas atitudes pequenas e cotidianas. Fiquei satisfeito ao receber informação, através de uma professora, de que haviam solucionado o problema. A comunidade escolar estava em parceria em função de uma atividade do grupo. Essa característica transpassa a cultura organizacional do Miguel Filgueira.

Anteriormente, exibi uma questão relevante geograficamente, que se delimita nas áreas afastadas dos centros e que se constitui um problema nacional, por isso a existência de muitos trabalhos, dissertações, teses e pesquisadores comprometidos com a mudança da situação. Agora vejo duas situações que marcam a educação brasileira: o índice de desistência e de repetência escolar e o analfabetismo. Detenho-me no último sobre a perspectiva exposta por Luiz Bezerra Neto (2009, p.15):

Embora o índice de analfabetismo seja grande, ele é maior entre os homens, pois como podemos perceber, as mulheres têm tido maior acesso ao ensino superior do que os homens, fato que pode ser explicado, possivelmente, pela maior oferta de vagas em cursos nas áreas de formação de professores, onde elas aparecem mais, e outras cujos custos são menores por não demandarem grandes investimentos pelas universidades e faculdades privadas, visto que de acordo com o INEP, em apenas cinco anos, o número de cursos de graduação

presenciais cresceu 107%, passando de 6.950 cursos, em 1998, para 14.399, no final de 2002, período em que foram abertos, em média, 1.490 cursos por ano, 124 ao mês e quatro a cada dia, sendo que essa expansão ocorreu, principalmente, na rede privada, que passou de 3.980 para 9147 cursos, concentrando 63,5% do total.

Quase todos os dados que prevalecem são estatísticos. E uma grande problemática apontada por Bezerra Neto (2009) é de que “esse crescimento ocorreu com padrões de qualidade discutíveis, pois sua finalidade são meramente econômicas” (p.16). Ainda assim, as regiões mais pobres do Brasil não aumentaram o acesso ao ensino superior. Esses dados interferem na subjetividade dos envolvidos, sejam aprendentes, professores, gestores ou qualquer outro profissional da área de educação. São aspectos que condicionam a educação, na especificidade do ensino-aprendizagem, e que serão levados em consideração na hora do planejamento e da gestão. Compreender esses aspectos é compreender a cultura organizacional.

O sentido de cultura organizacional que queremos destacar é o de que a própria organização escolar é uma cultura, que o modo de funcionar da escola, tanto nas regiões em que se estabelecem no dia-a-dia quanto nas salas de aula, é construído pelos seus próprios membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola, às decisões que são tomadas. (LIBÁNEO, 2001, p.59)

Assim, a cultura não é exterior aos homens e às mulheres que a fazem. E a instituição escolar tem uma cultura própria que sofre interferência do meio em que está inserida, mas também pode contribuir para a mudança de algumas situações-limite. Vale ressaltar que compreender o diálogo da escola com a comunidade, o município ou o país é uma forma de atentar para as questões concretas e simbólicas que fazem parte do universo escolar. Nessa perspectiva, é preciso romper com o paradigma de que existem culturas inferiores e superiores, porquanto, nessa forma de pensar, a escola do campo é considerada inferior à da cidade, a do centro, modelo, e a da periferia, ruína. Outro aspecto visível quando tratamos de educação no campo é a concepção arcaica de tradição, como se a cultura do campo estivesse cristalizada, impassível às mudanças, sejam elas endógenas ou exógenas.

Na especificidade do componente curricular de História, as questões simbólicas que fazem parte do ambiente escolar são essenciais. Os filmes *Nenhum a Menos* (1999) e *A Língua das Mariposas* (1999) podem ampliar o olhar do educador na medida em que apresentam realidades do universo escolar em duas culturas diferentes da nossa: a chinesa e a

espanhola, sendo que a última também apresenta um importante fator, que é o temporal. No entanto, muitas escolas, na atualidade, poderiam aprender com o Professor Don Gregório, personagem do filme *A Língua das Mariposas* (1999), o qual valoriza a subjetividade dos seus alunos e leva a escola para a vida das pessoas. A preocupação dos professores, na conclusão de ano dos estudantes, foi um componente intangível, aspecto da cultura organizacional da escola. Professores e professoras estavam preocupados com a vida dos alunos, para além do que o ensino tradicional pressupõe - passar, transpor e ensinar conteúdos. Quando eu chegava, na hora do intervalo, a gestora fazia questão de que eu lanchasse ou, em outro momento, oferecia-me um suco ou um café.

4.3.2 Abordagem sociológica dos modelos organizacionais da escola

Os modelos organizacionais da escola recebem influências da sociedade onde estão inseridos e vice-versa. Como a escola não é uma ilha, além dos comportamentos que lhe são próprios e de sua interferência no ambiente onde está inserida, está condicionada às questões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. E se, historicamente, os homens forjaram concepções novas na maneira de se organizar, de produzir suas existências e de construir novas subjetividades, a instituição escolar não poderia se isentar dessa trajetória.

Como vivo em um modo de produção capitalista, muitos aspectos da administração de empresas são absorvidos na organização de uma escola. Infelizmente, em uma sociedade em que todas as coisas terminam recebendo um valor de compra, não raras vezes, a educação se torna um negócio. Percebo, também, em algumas políticas públicas, condicionantes que limitam a educação ao mundo do trabalho e comprometem a concepção de cidadania humanizada. Mas, desde o princípio, venho frisando que não compartilho dessa ideia redutora no que diz respeito à instituição escolar. Mesmo assim, desde os momentos iniciais do capitalismo, articula-se um processo de racionalização em volta da concepção de produtividade que, à medida que se desenvolve o modo de produção, atinge de forma virótica todas as esferas do planeta. A esse respeito, Octavio Ianni (2002, p.145-6) assim se expressa:

Desde que se formou o moderno capitalismo, o mundo passou a ser influenciado pelo padrão de racionalidade gerado com a cultura do capitalismo. A administração das coisas, gentes e ideias, a calculabilidade do dever-e-haver, a definição jurídica dos direitos e das responsabilidades, a codificação do que é privado e do que é público, tudo isso passa a constituir a trama das relações sociais, o padrão predominante de organização das ações sociais. A racionalidade originada com mercado, a empresa, a

cidade, o Estado e o direito, tende a organizar progressivamente os mais diversos círculos de relações sociais, compreendendo os grupos sociais e as instituições em que se inserem, **da fábrica à escola**, da agência do poder estatal à família, dos sindicatos aos partidos políticos, dos movimentos sociais às correntes de opinião pública. Aos poucos, tudo se burocratiza segundo um padrão burocrático legal. Esse é o padrão que salta da Europa aos Estados Unidos da América do Norte. Em forma errática e contraditória, no curso dos anos, décadas e séculos, esse padrão se estende pelos outros países ou povos, compreendendo continentes, ilhas e arquipélagos. (grifo meu)

Assim, pensar as organizações numa perspectiva sócio-histórica significa contextualizá-las na dinâmica do capitalismo. E pensar a especificidade da instituição escolar apartada do meio social em que se insere é uma forma de adulterar a escola concreta que se estabelece a cada dia. Penso numa escola ideal como uma meta a se atingir, no entanto, necessitamos partir da construção concreta das microrrelações que se desenvolvem no seio da escola e da teia de relações que a envolve na macroesfera.

4.3.3 Concepções diversas de gestão escolar

Libâneo (2001), com bases nos estudos sobre organização e gestão escolar, desenvolvidos no Brasil, e com a experiência dos últimos anos na nossa educação, apresenta, de forma esquemática, três concepções distintas de organização e gestão: a técnico-científica; a autogestionária e a democrático-participativa. Ele as caracteriza conforme os tópicos que seguem, abaixo:

a) Concepção técnico-científica

Mantém um estreito laço com a administração científica, desde suas origens no taylorismo-fordismo, por isso é a que mais se aproxima do que chamamos, anteriormente, de gestão tradicional. Talvez, ao invés de científica, o termo *cientificista* lhe coubesse melhor, visto que hipervaloriza as características propriamente científicas de tratar seu objeto - o controle hierárquico, a forma objetiva de tratar os fenômenos imanentes à instituição escolar. Como numa fábrica, o mais importante é o produto final, o resultado. A apreensão de conteúdos é mais importante do que os sujeitos envolvidos. O professor, abaixo do gestor escolar, está acima dos alunos e tem a função de repassar conteúdos previamente determinados. A transposição didática opera reinante sobre o ensino, ou seja, o conhecimento produzido nas universidades se constitui no que o professor tem o dever de passar para o

aluno; o livro didático é inquestionável, pois traz a verdade que já foi comprovada por um especialista; e, por último, o discurso do professor, como detentor do saber, é inquestionável. Essa concepção de gestão escolar propicia a educação bancária. O aluno se vê oprimido, além da instituição, pelo saber universitário, pelo livro didático e pelo professor. As teias de relações simbólicas que envolvem esse modelo de gestão bifurcam-se numa hierarquia que prende o sujeito aprendiz, inibe sua criatividade, e ele passa a ser um mero reprodutor de conceitos previamente elaborados nas esferas mais altas da construção do saber. Abaixo, exemplifico mais algumas características dessa concepção apontadas por Libâneo (2001, p.66-7):

- Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas).
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros.
- Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

b) Concepção autogestionária

Caracteriza-se, principalmente, em contraposição à concepção anterior, pela participação efetiva dos membros da escola. A direção é mais democrática do que centralizadora. Nessa concepção, a interação entre as pessoas que fazem a escola é mais importante maior em relação à centralização do poder nalguma esfera, o que possibilita um processo participativo e mais democrático. A escola passa a ser um espaço de construção coletiva do conhecimento. Num espaço dessa natureza, a participação dos membros formadores da escola viabiliza um lugar de cidadania. Abaixo, temos mais algumas características expressas por Libâneo (2001, p.67):

- Ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas;
- Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder;
- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político);
- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções;
- Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva;
- Crença no poder instituinte da instituição (vivência da experiência democrática no seio da instituição para expandi-la à sociedade) e recusa de todo poder instituído. O

caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído.

c) Concepção democrático-participativa

Nessa visão, há a participação dos membros e a interação entre a direção e os demais componentes da instituição, como visto no tópico anterior. A interação não pode ser confundida com relação determinista, mas como um diálogo constante entre as partes formadoras do corpo escolar. Se, na primeira concepção, descuidava-se dos objetivos educacionais em razão da burocracia, nessa, as pessoas que fazem o acontecer pedagógico são convictas de onde querem chegar. O desejo da coletividade se faz presente nas decisões tomadas na escola, superando o esquema do organograma ou as condições burocráticas que são o norte da visão tradicional. Leva-se em consideração a organização escolar como cultura e, como tal, não é constituída sempre de elementos completamente tangíveis, como pretendia a concepção técnico-científica. Porém, para além dos componentes simbólicos, pertinentes ao trato com o cultural, não podemos esquecer que a organização escolar é construída por pessoas concretas que são responsáveis por tais componentes. A seguir, apresento outras características dessa concepção:

- Definição explícita de objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar;
- Articulação entre atividades de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela;
- A gestão é participativa, mas se espera, também, a gestão da participação;
- Qualificação e competência profissional;
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais;
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões;
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. (LIBÂNEO, 2001, p. 67-8).

Numa sociedade em que os elementos da tradição interferem, diversas vezes, imprimindo limites aos desejos emancipatórios, seria quimera acreditar que vivenciamos na prática, principalmente os dois últimos modelos apresentados por Libâneo, que mais são diferenciados na forma de conceber as relações de poder, mas recebem a participação da coletividade. Na realidade dos fatos, esses modelos apresentados convivem nas instituições escolares e, em meio a situações conflituosas e impactantes, o tradicionalismo geralmente freia as condições mais democráticas. Essa característica está presente em Bananeiras. Por

isso, os membros que compõem a instituição escolar precisam estar sempre atentos, preparados para uma participação ativa, conscientes de que ainda há muito por alcançar, para que as relações na organização sejam sempre humanas, solidárias, democráticas, enfim, que estejam permeadas pelos ideais de dignidade e justiça social. Aqui, encontro um questionamento: em quais desses modelos se encontra o Miguel Filgueira? E a resposta imediata seria: em nenhum deles! Os gestores são indicados pelo município, fato atestado nas rodas de conversa, nas entrevistas, pela Secretaria de Educação, pela própria gestora e, na maioria das vezes em que estive lá, o contato era feito, quase sempre, com os professores e a vice-gestora. Em muitos momentos, acreditava vivenciar questões autogestionárias; por outro lado, havia a questão da indicação dos gestores. Duas situações que estão em extremos opostos convivendo: o conservadorismo, que impede a participação na escolha do gestor ou gestora, na escola e, por outro lado, algo transformador, que é a participação ativa dos professores que fazem a escola, um fato, no mínimo, *sui generis*. Foi afirmado em entrevista com professor e gestor o fato de se ouvir a opinião dos estudantes também. Noutras escolas com as quais tive contato no interior do Rio Grande do Norte e da Paraíba, percebi relações que lembram o *mandonismo local*, que remetem a práticas do sistema proveniente de uma economia pautada no latifúndio, que lembra o coronelismo. No caso específico, em que há, sem dúvida, o poder que vem de cima para baixo, de forma verticalizadora, vemos professores tecer relações que conseguem escamotear a relação de domínio, mas não desfazê-las. Em suas ações cotidianas, conseguem flexibilizar a rigidez de um sistema muito comum em grande parte das prefeituras do Brasil.

Fui obrigado a modificar o meu olhar quando tive contato com a escola, como pesquisador, e, queira ou não, levo na pasta alguma verdade pronta, mas que bom que estou lidando com seres humanos e que, no diálogo, posso, no mínimo, mudar minha forma de ver o mundo ao redor. Os professores da UNITAB têm muito a ensinar aos outros. Eles não citavam Conselho Escolar nem PPP, mas havia dinâmica, movimento, vida.

Os professores com os quais dialoguei vivem uma *democracia* diferente ou não vivem a democracia que se deve viver.

4.3.4 Educação, gestão democrática e participação popular

Neste item, trato das concepções ideais da democracia na Ciência Política e do Estado, dos limites da democracia liberal, do ambiente escolar e das escolas que fazem parte do objeto

de pesquisa, principalmente a UNITAB. A Escola e a educação que nela se pratica não estão separadas do contexto geral da sociedade na qual repousam, muito menos, o ensino de História poderia gozar dessa possibilidade.

A compreensão da educação, hoje, mais do que nunca, passa pelos caminhos da gestão democrática, da participação popular, da comunidade onde se insere a Escola. Por sinal, esses são componentes do pensar educação no campo – romper com os muros escolares.

Através do princípio democrático, que passa pela efetiva participação dos envolvidos no processo de socialização, a educação emerge com autenticidade e como meio para uma sociedade. No entanto, como outras instituições sociais, muitas vezes, a escola é atropelada por medidas retrógradas. Outras vezes, deparamo-nos com situações de avanços que, nem sempre, conseguem superar os atropelos. Atualmente, no cotidiano escolar, sofro as consequências de políticas provenientes do neoliberalismo, dos choques entre concepções modernas com outras ditas pós-modernas, e a globalização, que mais distancia do que une as populações mundiais. Além do mais, entre elas, nossa educação foi atingida pelo aparato de condições, normas, modelos estabelecidos pelo Banco Mundial, alheia à vida dos reais autores do processo educativo. Apesar desse entrave, aprendentes, professores, gestores e demais envolvidos no processo de formação da instituição escolar conseguem, em muitas situações, romper com o conservadorismo, estabelecer novas regras de convívio, de ensino-aprendizagem e apartar-se das condições impostas pelo jogo político, que vem de cima para baixo e que, na maioria das vezes, fogem às reais necessidades da nação brasileira. A forma vertical das políticas estatais faz com que as horizontais das instituições de ensino se esfaçem na própria entidade escolar, antes mesmo de ganhar sua concretude social.

As ações dos envolvidos no processo educativo comprovam que o corpo de indivíduos da Escola compõe também um público ativo, não dissociado das questões mais amplas citadas anteriormente. A mescla dos integrantes vivencia conflitos, nalguns momentos, norteadores de soluções, noutros, passíveis de entraves. O fato de as condições nem sempre serem as mais propícias não implica dizer que tudo que vem dos altos escalões é acatado como o mais adequado para responder à demanda das necessidades da comunidade e da própria escola. Nessas condições, a questão da participação é revestida de exímia importância para mudar as regras do jogo em função do bem comum. O ideal seria que a participação surgisse das reais necessidades dos envolvidos no processo educativo para que fossem culminadas na ação do gestor, e não, o inverso. O que percebo, nas gestões dos setores do Caboclo e do Tabuleiro, é que os gestores desenvolvem um clima amistoso com os professores, e isso ofusca o desejo de

que, por exemplo, haja uma eleição, ainda que todos os professores entrevistados sejam contra o *status quo*.

Nesse contexto, os gestores das instituições escolares estudadas, ao invés de nascerem da vontade do corpo formador da escola, são oriundos dos jogos de querelas oligárquicas, que revezam o cargo de acordo com o grupo político que está no poder. Nos relatos dos professores, de uma maneira geral e, na realidade, o concreto é que seus “representantes” não nascem das suas vontades, dos seus desejos, da participação, através do sufrágio. Assim, as condições democráticas que vêm sendo construídas historicamente, desde a Antiguidade, muitas vezes, são soterradas por atitudes de um pequeno grupo dominante. E pensar em democracia pode parecer mera ilusão ou palavra desgastada e, por isso, vazia de sentido. Karl Marx e Frederich Engels (1989, p.15) escreveram, na obra *A ideologia Alemã*, um pensamento que pode contribuir para se compreender essa situação:

As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época, ou, dito em outros termos, a classe que exercer o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem a sua disposição os meios para a produção material dispõe, com isso, dos meios de produção espiritual, o que faz com que lhe submetam, no devido tempo, a médio prazo, as ideias daqueles que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente.

No entanto, os envolvidos no processo educativo precisam não só acreditar, mas também ter atitudes menos passivas e mais participativas, que rompam com o modelo da elite hegemônica e abra espaço para que a escola não se limite ao simples resultado das ideias da classe dominante e assuma seu papel de transformadora da realidade injusta. Nessa perspectiva, observar todo o corpo da Escola como seres passivos às condições impostas pela elite é uma forma de apagar a luta que se trava no cotidiano. A escola tem o dever de formar um público reflexivo e não ser reprodutora do sistema vigente, muito pelo contrário, tem responsabilidade de romper com este último, o que, nem sempre, é tarefa fácil. No entanto, não se pode retirar do povo a força necessária para a mudança de suas circunstâncias concretas. E os próprios autores citados, na mesma obra, atentam para tal questão, na crítica contundente que fazem ao idealismo alemão, em que *os homens concretos de carne e osso* são os responsáveis pelas reais transformações, e não, a representação que eles fazem de si.

Quando os gestores são frutos da participação ativa dos membros que fazem a escola, a tendência é de que a pessoa que exerce a liderança compartilhe com os demais o poder exercido. O verdadeiro líder não se faz pelo cargo que assume, muito pelo contrário, assume o

cargo porque detém características para exercê-lo, tais como: carisma, capacidade de se relacionar em um clima de amizade, competências administrativas que amenizem os conflitos entre os membros da equipe ou retirem desses conflitos alguma resposta saudável ao ambiente escolar, a capacidade de promover caráter humanitário, de saber ouvir atentamente todos os membros que fazem parte da escola, de estimular uma liderança baseada na ética e nos valores solidários. Dos entrevistados, apenas Madalena Pinho demonstrou insatisfação em relação à gestora da escola. Eu mesmo fiquei me questionando sobre como ela poderia reverter o quadro.

Na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho, acontece uma situação bastante peculiar aos olhos de quem chega. Apesar de não escolherem seu representante, ou seja, de não participarem do processo que chamaríamos de democrático, os docentes têm posições firmes, opiniões formadas em conjunto, poder de decisão sobre os rumos da escola, considerando a própria indicação do gestor e os desígnios da Secretaria de Educação Municipal de Bananeiras. Se atentarmos para a questão da formação dos Estados Modernos e de vivermos esse processo de formação, a liberdade incondicional também seria quimera. Vivemos em um mundo liberal-burguês. Então, é evidente a existência de limites de poder em qualquer instituição, sobretudo na escolar. A afirmação anterior não se trata de justificativa para o que ocorre na referida escola. Ao contrário, melhor seria que seus partícipes, inclusive professores, forjassem situações para vivenciarem os ideais democráticos em sua mais atual concepção, em que realmente todos fossem artífices na construção do lugar, conseguissem dar um desenho que realmente representasse a vida desses sujeitos. Por outro lado, também pensei que existe uma troca de favores na indicação dos cargos, e isso deve se reverter em votos para a prefeitura em época de eleição. No próprio Campus III (UFPB), nas eleições para a direção de Centro, houve participação massiva da Prefeitura de Solânea, representada pelo último prefeito eleito do município, Beto do Brasil (PPS). Enquanto na festa da vitória do prefeito, as pessoas usavam o número dos candidatos à direção e à vice-direção de Centro. Se situações da política local interferem na Universidade, como fica a situação de uma escola de periferia? Imagino que a situação geográfica da UNITAB é central no setor do Tabuleiro, mas o que dizer da E. M. E. F. de Umari ou da E. M. E. F. Major Augusto Bezerra, localizadas no setor Caboclo?

4.3.5 Gestão democrática e participação

A questão da gestão precisava de um espaço na tese, pois aparecia nos diálogos com os professores e as professoras. Em alguns momentos, era tocada superficialmente, noutros, diretamente. Alguns cobravam a presença mais ativa do gestor, outros não sentiam nem tal falta. Foi externalizado o fato de os gestores serem indicados pela Prefeitura de Bananeiras, mas, infelizmente, como se fosse algo *naturalizado*, e não, como algo que pudesse ser transformado pelo coletivo escolar. Confesso que isso me importunou. Noutros momentos, a postura dos professores era um tanto tímida, acuada, como se eu, que faço parte do grupo de professores da UFPB, fosse um representante da Prefeitura. Nesse momento, eu sentia a liberdade vigiada. Por outro lado, havia momentos em que conseguia dos professores e dos setores pesquisados uma reciprocidade e até mesmo um vínculo, por partilhar com eles de problemas tantas vezes comuns. Muitas vezes, andando pela rua, através de conversa informal com algum deles, sabia o que estava acontecendo na escola.

Posso afirmar, genericamente, que os processos gestores na Escola são mais democráticos, visto que é visível a participação dos seus membros. Mas estaria me ludibriando se afirmasse que, na UNITAB, há processo democrático pela visibilidade da participação.

Existem muitos desafios a enfrentar quando se trata de gestão escolar, entre eles, destacam-se: o processo para a escolha do gestor; a função social da escola e a relação com a comunidade; as mudanças no mundo do trabalho e as repercussões na escola; o projeto político-pedagógico e a participação efetiva dos membros da escola; o (in)sucesso da instituição escolar; as possíveis relações entre a gestão escolar e as políticas públicas emergentes e a avaliação institucional e sua aplicabilidade para melhorar ou não situações concretas do cotidiano escolar. Todos esses aspectos não podem ser dissociados do processo crescente de globalização, das incursões de projetos neoliberais, das condições pós-modernas que nos assolam, da intensificação dos poderes dos meios de comunicação de massa, que são, muitas vezes, impactantes no contingente escolar. Além do mais, vivenciamos a crise paradigmática que aponta para outro caminho, outro paradigma que emerge e faz do momento atual algo nebuloso. Diferente do modelo cartesiano, positivista e conservador, que aparece de forma pronta, esquematizada, ordenada, o novo paradigma se mostra em processo formativo, de construção e não pretende ser um modelo. A escola está em relação com os diversos componentes sociais e, apesar de interferir neles, recebe sua intensa influência.

Segundo o Dicionário de Sociologia, de G. Allan Johnson (1997, p.117),

a globalização é um processo no qual a vida social nas sociedades é cada vez mais afetada por influências internacionais com origem em praticamente tudo, de laços políticos e de comércio exterior à música, estilos de vestir e meios de comunicação de massa comuns a vários países.

Talvez a forma mais poderosa de globalização seja a econômica, na qual o planejamento e o controle expandem-se de um foco de interesse relativamente estreito – como uma empresa isolada que negocia em base regional ou nacional – para um foco global, no qual o mundo inteiro serve como fonte de trabalho, de matérias-primas e de mercados. Quando os negócios são realizados em nível local, por exemplo, os problemas das relações com os trabalhadores, a obtenção de matérias primas e outros bens, o transporte e venda dos produtos finais ocorrem todos no mesmo ambiente social. Na economia globalizada, porém, as empresas transnacionais operam simultaneamente em muitos países diferentes e exploram em vantagem própria as condições locais. Se trabalhadores em uma sociedade industrial mais afluyente, como a Grã-Bretanha ou Estados Unidos, por exemplo, entram em greve para conseguir remuneração mais alta ou melhores condições de trabalho, a empresa transnacional pode simplesmente transferir suas atividades para outro país, onde os trabalhadores são mais condescendentes e têm expectativas mais baixas. Nas indústrias de serviço, tais como atividade bancária e seguros, esse resultado pode ser também obtido apenas transferindo o trabalho de um para outro computador.

A globalização econômica é importante não só porque complica as relações econômicas, mas porque concentra ainda mais o poder econômico e debilita a posição dos trabalhadores sob o capitalismo industrial.

Mudanças de tal teor refletem nas políticas públicas, diretamente na vida das pessoas, da escola e de todos os que a representam. Sempre se questiona se a Escola serve ao mercado, criando mão de obra, ou se forma sujeitos para a vida. Não tenho dúvidas de que, como educador, sou formador de almas livres, do ser humano integral. Pensar em educação voltada para o trabalho, exclusivamente, é reduzir sua função social. De acordo com os princípios globalizantes, à Escola cabe formar homens e mulheres para o mundo do trabalho, em consonância com a defesa que faz ao discurso capitalista. Aqui, nesse momento, posso vislumbrar um elo entre a globalização e o neoliberalismo, pois ambos são facetas que lhes servem de comunicação.

Dessa forma, o modelo neoliberal não destoa da globalização reinante, ao contrário, consoma-se na realidade vigente, visto que atua de forma diversificada em cada região do planeta, apesar de ter princípios comuns, quais sejam: o enfraquecimento do Estado diante das empresas, o qual perde sua função interventora na economia, no mundo do trabalho, e fica conhecido como Estado mínimo; o fato de as empresas privadas, além de ganhar mais autonomia, aumentam em quantidade com a privatização das públicas; a economia dos

Estados Nacionais se abre, baixando as alíquotas para a entrada de mercadoria externa, o que torna flexível qualquer barreira para a circulação de capital e enfraquece as fronteiras nacionais em nome do mercado, do capital e do lucro; aumenta-se a produção econômica sem levar em consideração o quanto isso vai custar para a população do Estado – a preocupação maior é de atingir metas de desenvolvimento econômico, alheias às necessidades sociais.

Assim, se o Estado deixar de ser intervencionista, o que irá regular a economia é a antiga característica do liberalismo econômico, a lei da oferta e da procura, como se isso fosse possível por si só, e, através dela, o equilíbrio econômico. Enfim, junto com a globalização, tornam-se aliados ao injusto sistema capitalista. Na educação brasileira, basta fazer uma leitura da LDB 9.394/96, de 20 de novembro de 1996, e do período político de sua criação - o governo de Fernando Henrique Cardoso - para se perceber as teias pelas quais ficou dominada a escola, com o discurso de uma autonomia que mais parece quimera. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também podem ser contextualizados na mesma ordem. Referindo-se às dimensões internacionais das propostas curriculares para o ensino de História, Bittencourt (2004, p.100) enuncia:

A série de reformulações curriculares da década de 90 do Século XX não foi um fenômeno nacional. Outros tantos países também sofreram mudanças em seus currículos oficiais, e muitas dessas propostas curriculares, como a dos países integrantes do Mercosul, a de Portugal e a da Espanha, possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica.

Bittencourt (2004, p.101), referindo-se ainda às reformulações curriculares, aponta para a submissão à lógica do mercado, às características do capitalismo, envolto por questões da globalização e do neoliberalismo:

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. O desenvolvimento depende de articulações com essa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas financeiras. Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. Cabe aos Estados mais pobres ou emergentes, cada vez mais criar mecanismos para entrada de “capitais estrangeiros”, “quebrar barreiras alfandegárias para produtos estrangeiros”, fazer empréstimos junto a

instituições financeiras internacionais e depois “pagar em dia os juros das dívidas externas”.

No caso brasileiro, vemos o MEC, os PCN e a própria LDB 9.495/96 se curvarem ao liberalismo vigente. Encontramos limites na questão democrática, inclusive nos modelos de gestão, nas práticas intraescolares e na participação efetiva de seus membros para que se configure o clima democrático. Então, perguntamos: Como o ensino de História se posicionará em sua efetivação como resultado desse processo? Como transformador ou como mantenedor de um diálogo em que prevalecerão interesses exclusivos? A referência ao ensino de História está presente por ser foco da tese. Mas a educação, de forma geral, bem como o acervo de componentes curriculares podem substituir bem o termo “ensino de História” nesses questionamentos acima.

Para as escolas do/no campo, resta um caminho a trilhar – com essas regras do mercado capitalista – tornarem-se o modelo cidadão, alheio às reais necessidades da comunidade. Nesse sentido, a escola, cada vez mais, cumpre seu papel de criar mãos de obra para as empresas do capitalismo e, no campo, a formação de agregados ou não aos grandes latifúndios, meeiros, boias frias e sem-terra, que nunca conseguem ultrapassar a exploração em que vivem, senão sob as penosas lutas sociais. O sistema é tão fechado que muitos não encontram espaço algum no mundo do trabalho e noutras modalidades para a vida. Isso me faz lembrar quando Marx fala do *lumpen* proletariado no capitalismo.

O abandono escolar, por exemplo, é uma realidade nas escolas brasileiras, um problema que precisa ser levado em consideração na política educacional. Essa situação se alastra, principalmente, nos públicos infantil e jovem das classes menos abastadas da nossa sociedade, submetidos a uma aprendizagem desfocada de sua realidade. Outro fator preocupante é o índice de repetência. Trata-se de problemas de grande complexidade, pois estão inseridos na rede de relações da qual a escola faz parte.

Então, como enfrentar tais problemas? Como reverter o quadro que chega a ser caótico? Como estabelecer políticas pertinentes? Um conjunto de questionamentos toma conta da situação. É certo que a Escola não está separada do contexto social, mas, como instituição, precisa ser fortalecida, não como a *toda poderosa*, capaz de resolver todas as mazelas existentes na sociedade, os problemas que atingem a subjetividade dos alunos, os salários inflacionados dos professores, para citar apenas mais alguns. A escola precisa ser valorizada em seus diversos âmbitos, na construção de uma gestão democrática que se intensifique através da participação de todos os que a compõem – alunos, professores, pais, coordenação,

direção e a comunidade onde está inserida. A participação de todas as instâncias pode contribuir para promover mais comprometimento e reverter os quadros negativos já citados de desistência e repetência escolar. A gestão democrática e participativa pode mobilizar forças para a elaboração de projetos educativos mais sólidos, abrindo possibilidades de implantação de colegiados que realmente tenham voz nas decisões escolares. Triste realidade eu não poder afirmar isso do Miguel Filgueira, uma escola que se apresenta como centro nos setores do Tabuleiro, do Caboclo e até da Chã do Lindolfo. Este último não foi objeto da teia que acolhe a UNITAB.

Principalmente a partir das últimas décadas do Século XX – 1980 e 1990 – percebemos a modificação do contexto sociopolítico mundial. O processo intenso de reprodução de meios mais flexíveis de capital; as forças propulsoras, ainda na década de 70, da pós-modernidade; a crise do Estado de Providência ou Estado de Bem-estar Social, bem como as novas condições de forma de trabalho, que nasceram das novas realidades da reprodução do capital. A realidade brasileira também se encontra no meio dessas mudanças.

Desde a administração Collor, o Brasil procurou praticar a política de flexibilização do trabalho, embora não tenha investido de forma clara na inovação tecnológica ou em novos moldes para formação de mão de obra para nova economia. No nosso caso não se tratava, primordialmente, de uma política coerente de modernização. A grande preocupação, alvo de debate durante as campanhas presidenciais, residia no combate à inflação e seus efeitos perversos sobre a sociedade. A flexibilização estava, dessa forma, no cerne de vários planos de estabilização, de combate à inflação. Não era objetivo em si e, sim, um meio para diminuindo o endividamento do Estado e das empresas. Assim, demitir mais facilmente e admitir sem ônus vigentes na legislação deveria ter um papel motivador na retirada dos empresários da ciranda financeira e permitir reinvestimentos no processo produtivo. Ao mesmo tempo, tratava-se de combater o déficit público, diminuindo o orçamento da previdência e de outros órgãos de atendimento público. Tal procedimento levaria a um menor endividamento do Estado, com correspondente diminuição na taxa de juros (o Estado poderia baixar os juros, já que não precisaria captar tantos recursos no mercado e também porque o risco de emprestar a um Estado endividado diminuiria). Tal diminuição geraria, por sua vez, a retomada do desenvolvimento econômico. (SILVA, 1990, p.439-40)

No caso do Brasil, podemos dizer que essas medidas são perversas, pois não se poderia desfazer o Estado de Bem-estar Social em ele praticamente não existiu. Poderia falar no *Welfare State*, num Brasil que esteve sob a égide do governo militar? Posso falar em um Estado controlador, engessado, que imprimia o controle sobre a massa trabalhadora, enquanto a elite burguesa, em troca, liberava parte ínfima dos seus capitais para o saneamento de

necessidades públicas como educação, saúde e transportes. Agora vale a pena se questionar: Posso afirmar, com clareza, a existência do Estado de Bem-estar Social nessas condições? Oferecer o básico aos que nada tinham poderia parecer, superficialmente observando, sanados os problemas. No entanto, o fosso entre empresários e a massa trabalhadora não só permanecia como também se alastrava.

No Brasil, atitudes como essas podem ser consideradas perversas, pois esse país assume, historicamente, a condição de país colonizado. Colonialismo, aqui, é uma situação de dependência econômica e cultural que continua se reproduzindo mesmo após a Independência Política de Portugal (1822), diferentemente de outros países, como a França, a Inglaterra ou os Estados Unidos. A diminuição das condições de existência, em países como os citados, não chega a causar a miséria. Todavia, aqui, em solo brasileiro, espalhará ainda mais essa situação caótica. Não se pode esquecer que a LDB n.º 9.394/96 nasce no governo de Fernando Henrique Cardoso e não poderia ficar isenta das tendências neoliberais que foram contingenciais ao período. A veia neoliberal, como o antigo liberalismo, é uma *faca de dois gumes*, porquanto, de um lado, aponta caminhos nunca antes vistos e, de outro, impacta as possibilidades que ele mesmo apresenta. Fala-se em gestão democrática, maior autonomia da escola pública e se reveste a instituição escolar de poderes que mais parecem impossíveis de se consolidar na prática. A condição de autonomia precisa ser questionada e, mais que isso, identificada na peculiaridade, pois a escola não tem a dimensão do Estado e, nas condições neoliberais, o próprio Estado, em função das multinacionais, perde sua autonomia e seu caráter interventor. Nessas condições, que autonomia tem um Estado? Que autonomia pode ter a instituição escolar? Fala-se em autonomia da escola, mas de uma forma perversa, pois se exclui a participação do Estado nela, disseminam-se empresas de ensino privadas e se reduz o espaço da escola pública.

Ângela Maria Hidalgo (2004, p.101) mostra a situação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas de ensino em vias de globalização e do Estado mínimo, apontando para o *transplante* do que ocorre na esfera macro para o meio escolar, da gestão empresarial para escolar.

As políticas públicas, dentre elas as políticas educacionais dos anos 1990, estão imbricadas com os processos de reforma do Estado desencadeados a partir da intensificação do processo de globalização econômica do final do Século XX. No período atual, esse processo de mundialização do capital assume contornos específicos que vão subordinar as políticas públicas aos interesses imediatos dos grandes conglomerados empresariais. Com o chamado processo de transnacionalização da economia, o Estado nacional

assume um papel de subordinação aos interesses das empresas transnacionais, explicitando uma política que favorece exclusivamente a sua expansão, em detrimento dos interesses e necessidades da população local. Desencadeia-se um processo de reforma do Estado em que os princípios assumidos para a organização administrativa são os princípios gerenciais modernos. Assume-se um transplante de teorias da administração empresarial para a gestão de sistemas de ensino e das unidades escolares.

Nessas condições, os princípios da competitividade e de autoritarismo, que fazem parte do sistema empresarial tradicional e que contribuem para enfraquecer os valores humanos de solidariedade, são absorvidos na gestão pública. Esses princípios, considerados como eficazes, por serem capazes de aumentar a produtividade da empresa, são transplantados para a gestão escolar. Acontece que a realidade da instituição escolar é diversa do mundo dos negócios. A Escola tem a finalidade de formar para cidadania plena, de imprimir valores de justiça social, que não são nem podem ser mensurados pelo capital. E crianças, jovens e adultos, homens e mulheres não são objetos, mas, nesse modelo escolar, são passíveis da coisificação quando a escola é pensada como empresa capitalista. Hidalgo (2004, p.111) apresenta, de forma clara, como a política do Estado mínimo afeta, entre outras unidades do país, a escolar:

O documento intitulado *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado* (BRASIL, 1995) apresenta o pressuposto de que, no sistema capitalista, Estado e mercado são os elementos centrais na coordenação dos sistemas nacionais. Se a crise dos anos 1920 e 1930 foi uma crise de mercado, nos anos 1980 é a crise do Estado que ameaça o modelo vigente. Articula-se, nesse documento, a reforma do Estado à redefinição do papel do Estado, não mais como responsável pela produção de bens e serviços, mas com a função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social. Para tanto, orienta-se que as atividades que podem ser controladas pelo mercado sejam privatizadas. Já com relação aos serviços de saúde, educação, cultura e pesquisa científica, no documento indica-se que sejam descentralizados para o setor público não-estatal, processo denominado de “publicização”, sendo caracterizados de serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado. Daí, portanto, a sugestão de parcerias entre Estado e sociedade civil para o seu financiamento e controle. Dentre os princípios do paradigma administrativo a serem implementados através da chamada “administração pública gerencial”, destacamos o estabelecimento da concorrência entre unidades internas (por exemplo, as escolas), praticando a competição administrada no interior do próprio Estado.

Apesar de a LDB n.º 9.394/96 estabelecer, em seu artigo 3º, os princípios que regem o ensino, entre eles, a gestão democrática, no contexto citado, vejo que há uma proximidade entre ela e a política neoliberal.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII – valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII – gestão democrática do ensino público, na forma dessa Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**
 - IX – garantia de padrão de qualidade;
 - X – valorização da experiência extra-escolar;
 - XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (grifo meu, BRASIL, 1996)

Como a própria concepção democrática varia historicamente, quando falamos desse tipo de gestão, precisamos estar atentos ao que ele preconiza. Maria Aparecida Zanetti, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), aponta, claramente, um grande limite na gestão democrática viabilizada pela última LDB:

A LDB nº 9394/96 não prevê, por parte da escola, a eleição dos seus dirigentes; de outra parte, na educação superior, desaparece a paridade entre docentes, técnicos administrativos e alunos na escolha de dirigentes e na representação em conselhos e comissões, ficando os docentes com 70% do poder e os estudantes e técnicos-administrativos com apenas 30%. Embora apareçam nesse projeto as palavras "gestão democrática", não podemos deixar de concluir que encontra-se bastante comprometida a perspectiva de gestão democrática na LDB. (Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>> Acesso em 20/06/2010)

Zanetti também faz um paralelo as entre políticas educacionais do Banco Mundial e o Planejamento Político-estratégico do MEC, principalmente da LDB, para compreendermos como foi conveniente para o governo FHC não aprovar a PL 1258/88 nem o projeto LDB - Darcy Ribeiro (LDB-DR), como resposta neoliberal, implementada no Brasil pelo Banco Mundial. Esses fatores apenas contribuem para que se tenha o devido cuidado ao se falar em gestão democrática e reproduzir um modelo discriminador e promotor da diferença. Porém, se houver uma consciência crítica em relação a questões como essas, é provável que se possa vivenciar a democracia preconizada na gestão escolar e construir a real gestão democrática, retirando-a da burocracia do papel e das normas, para efetivá-la no cotidiano escolar. Zanetti critica ainda a estrutura fragmentária da LDB, a situação a que ficou relegada certas esferas da

educação brasileira, como a educação de jovens e adultos, e a centralização das decisões no Ministério da Educação e Cultura (MEC):

A estrutura fragmentária apresentada na Lei 9394/96 inviabiliza a ideia de sistema nacional de educação, pois nela as diretrizes não são contempladas, a articulação e coordenação entre os Sistemas de Ensino – que seriam exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão normativo, e pelo Ministério como órgão executivo e de coordenação - ficam restritas ao Poder Executivo, impossibilitando a participação dos segmentos organizados da sociedade civil. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Infantil e a Educação Especial recebem um tratamento desarticulado da educação escolar regular.

O caráter que se buscava implementar à gestão da educação brasileira, na perspectiva de valorização do ensino público - a partir da articulação entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação, com função avaliativa e propositiva - é substituído pela centralização das decisões no MEC e descentralização da execução. Nesse sentido, cabe ao MEC o papel político-estratégico, aos estados e municípios atuar no nível estratégico-gerencial e à escola o nível gerencial-operacional, porque, segundo o documento Planejamento Político-Estratégico do MEC, "...é na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução". A isto o MEC chama, nesse mesmo documento, de "modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino e nos órgãos de gestão".

(disponível em: <<http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm> > acesso em 20/06/2010)

Com o conhecimento dos fatos acima expostos, posso passar para o que propus - a gestão escolar como promotora da educação inclusiva partilha o poder, ao invés de concentrá-lo na direção, como de costume, nos modelos tradicionais. Montesquieu, em o Espírito das Leis, propõe a tripartição do poder para que o rei não concentre em suas mãos todo o poder do Estado. Se levarmos a situação para a escola, como se ela fosse uma espécie de micro Estado, o poder não emana apenas da direção, nem será, em hipótese alguma, verticalizado. Para horizontalizar as decisões, todos precisam ser ouvidos e, mais que isso, tornar-se personagens ativos do drama real da instituição escolar. Emanando do “chão” ao “teto” da Escola, far-se-á a verdadeira democracia. A Escola, como teatro/Estado, precisa proporcionar autonomia a todos os personagens que a fazem. Todos os atores da escola precisam se sentir parte integrante da ação e da construção escolar. A participação efetiva da criança, do jovem e do adulto contribui para o verdadeiro exercício de cidadania – o sentir-se parte do todo contextualizado. Para tanto, a escola inclusiva é a que:

-Possibilita a participação de todos na tomada de decisão do processo pedagógico.

- Cria espaços para que todos tenham vez e voz na discussão dos problemas e na busca de soluções.
- Garante a permanência e a aprendizagem do aluno.
- Valoriza os saberes e experiências da comunidade. (REBOLÇAS; CASTRO; NETA 2003, p.13)

A experiência democrática, nas escolas, está em íntima relação com os Conselhos Educacionais, desde o Conselho de Classe, que está no interior da escola, até outros que fazem parte de uma esfera mais ampla, como o Conselho Tutelar ou o Conselho de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Pelo exposto, as escolas do setor do Tabuleiro e do Caboclo ainda têm muito para inserir no ideal de gestão democrática, e a participação, atropelada pela indicação do gestor, é um obstáculo difícil de se transpor por causa da estrutura social rígida que se formou e prepondera no município. As Universidades ensinam sobre a gestão democrática e a participação, mas os novos profissionais, quando assumem, parece que deixam no papel cada uma dessas características.

4.3.6 A participação popular

A história do Brasil é marcada por atitudes autoritárias desde o período da colonização. A coroa portuguesa usava de atos violentos contra qualquer manifestação que mostrasse a participação popular. Nos movimentos sociais, em que as elites tomaram o partido, a entrada de negros, de mestiços e de demais representantes das classes menos abastadas era sempre vista como perigosa, pois, no caso da efetivação do movimento, os integrantes da elite temiam a cobrança que aqueles pudessem fazer. A questão da escravidão e do latifúndio era intocável, então, o que se poderia oferecer ao povo marginalizado? Com a Independência, em 1822, tal situação não sofreu mudanças abruptas, ao contrário, a distância entre elite e povo permanece latente. E assim, continua República afora. Levantes, movimentos ou participação popular se tornam caso de polícia na história. A participação popular encontra limites históricos que irão refletir na sociedade, de forma geral, e na especificidade escolar. Fatores dessa natureza interferem no imaginário social e condiciona muitas práticas que distorcem a efetivação da participação popular, imprimindo limites para a construção democrática da nação. Para que o Estado viva a democracia, suas instituições e a escola precisam criar espaços de convivência democrática.

A cultura brasileira, apesar de considerar a diversidade que é originária, entre outras, de regionalismos, é caracterizada por ser personalista. Nos livros de história do Brasil, quem construiu Brasília foi Juscelino Kubstschek. E em que parte fica a participação das populações nordestinas, que migraram para fazer o trabalho? Getúlio Vargas consolidou as leis trabalhistas, e a luta homérica dos trabalhadores, através dos sindicatos, perde-se nos escaninhos da história. Cada acontecimento de um período é atribuído ao chefe político da época. Essa personificação termina por influenciar as instituições sociais, de forma geral, e a escola, em sua especificidade, inclusive quando se trata da concepção de gestão escolar. Libâneo (2001, p.75) atenta para essa questão importante para compreender a educação brasileira:

Na história brasileira, as formas de gestão da sociedade (legislação, planos de governo, medidas econômicas etc.) têm se caracterizado por uma “cultura personalista”, isto é, o poder governamental é personalizado, como se a pessoa que detém o cargo fosse a responsável solitária pelas decisões. Quando as pessoas referem-se ao governo, elas se referem quase sempre ao presidente, ao governador, ao prefeito. Se atrasa o salário, os professores dizem: “O governador não nos paga”. A relação política transforma-se numa relação entre indivíduos, em detrimento da relação entre grupos, organizações, entidades, interesses coletivos. Com isso as pessoas ficam na espera de que as decisões venham “de cima”, mesmo porque tem sido essa prática das elites políticas e econômicas dominantes.

Atitudes como essas colocam em cheque a participação popular, pois a hierarquia toma o eixo das decisões mais importantes que, democratizadas, contribuem para a formação cidadã. A situação da personificação toma conta da figura do próprio Estado. Na ciência política, fala-se da personalidade jurídica do Estado. Teóricos alemães colocam o Estado como uma pessoa em si, com direitos e deveres, com objetivos próprios, vontades peculiares (AZAMBUJA, 1999). Não duvido da personalidade que caracteriza qualquer Estado, mas o que não podemos fazer é anular a vontade, o desejo, a opinião pública. E quanto mais o Estado se pautar na nação, em um povo espiritualizado, maior soberania o condicionará. Nesse sentido, precisa da expressão coletiva que o representa, para tornar a participação popular necessária, sem a qual o Estado perde sua razão de ser. Como o Estado real se faz nas ações concretas do povo, a escola, por sua vez, existe em função de todos os que fazem parte de sua dinâmica.

Outra característica da nossa cultura política, que interfere na forma da gestão escolar, é o princípio masculino de rigidez, em detrimento do feminino que é mais maleável. Que não se confunda aqui a gestão feita por um homem ou uma mulher. O gestor, não importa o sexo, costuma fazer do cargo um centro catalisador de poder, suprimindo a participação dos outros

membros que formam a instituição. As atitudes de controle, rigidez e hierarquia colocam em risco a ação dos demais membros formadores do processo escolar. Essas características são peculiaridades do antigo paradigma cartesiano. E até aqueles que buscam romper com as malhas do domínio tradicional, muitas vezes, sentem-se presos à rede burocrática preponderante na maioria das escolas brasileiras. A rigidez da burocracia, em momento algum, limitar-se-á aos fins da educação que norteiam as práticas cotidianas escolares.

O receio histórico da participação efetiva do povo, a cultura personalista, inclusive a do Estado, e o princípio masculino do Ocidente, amparado por redes burocráticas, irão interferir nas relações pessoais, entre as nações, as empresas e as escolas. Toda essa problemática, assentada sobre o conservadorismo, atingirá sobremaneira a questão da participação no âmbito das relações escolares. Acontece que a participação popular é norteadora para que a verdadeira democracia se concretize, foi e continua sendo a via processual da construção cidadã. Ela tem a finalidade de possibilitar o envolvimento do corpo de funcionários e usuários em todo o processo de decisões e funcionamento da escola. O diálogo e a participação coletiva são pressupostos para que a verdadeira gestão democrática se viabilize. Todos os envolvidos precisam respeitar as opiniões uns dos outros, estabelecer relações de confiança mútua, ter habilidade de ouvir as ideias dos outros e expor as suas. Além disso, são imprescindíveis o compromisso e o envolvimento dos interessados no processo educativo. Libâneo (2001, p.76), em poucas palavras e de forma exemplar, fala sobre a questão da participação na gestão escolar:

Em resumo, participação significa a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Falar de participação popular também é uma forma de extrapolar os muros da escola e estendê-la para a comunidade; é lembrar a participação dos movimentos sociais em novas formas de pensar e fazer educação; é considerar novos arranjos na prática educativa que servem de caminho frutífero para o ato de educar; é perceber que os movimentos sociais trazem, em seu constructo, processos pedagógicos. Não podemos esquecer que os movimentos sociais têm se erguido através da autogestão e, por isso, também trazem formas

mais democráticas de liderança, que podem servir para sinalizar como podem ser as relações de poder num processo de gestão escolar.

Para nós, desde logo, é preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais: nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios, à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas. [...] (GOHN, 2007, p.13)

Referindo-se ainda ao caráter educativo dos movimentos populares, Maria da Glória Gohn (1999, p.51) atenta para a autoconstrução da educação, para as relações de poder e a burocracia estatal, entre outros aspectos que podem conduzir maneiras mais democráticas de gestão. Aponta cinco tópicos que passam pela crença de que o processo educativo é proveniente de uma diversidade de fontes, a saber:

- 1) A da Aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício de poder.
- 2) Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe.
- 3) Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas.
- 4) Da aprendizagem gerada pelo contato com as acessórias contratadas ou que apoiam o movimento.
- 5) Da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento. O desconhecimento de grande parte dos “doutores de gabinete” de questões elementares do exercício cotidiano do poder revela os fundamentos desse poder: a defesa de interesses de grupos e camadas.

Cada um dos pontos elencados pela autora está relacionado ao conhecimento que os envolvidos numa gestão democrática precisam dominar. Questões que envolvem relações de poder, conhecimento da burocracia estatal, desmistificação da compreensão de autoridade, entre as outras apresentadas, são imprescindíveis em qualquer processo de gestão, inclusive no escolar. Gohn (2007, p.51-2) continua sua explanação, mostrando aspectos positivos dos movimentos sociais, do saber popular politizado e entra numa questão essencial para a gestão democrática que é a existência dos Conselhos e sua função:

Essas fontes e formas de saber, no caso dos movimentos, constituem um instrumento poderoso das classes populares, no sentido de atingirem seus objetivos. Esse saber gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído, ainda que seja um poder exercido por uma administração dita popular. E as contradições aparecem de forma inevitável: a desqualificação do saber como anárquico e a necessidade de uma racionalidade baseada na eficiência.

O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter *deliberativo*. Isto porque o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social. Nesses casos observa-se a tentativa frequente de delimitar aquele poder ao aspecto consultivo porque, dessa forma, legitimam-se os processos de dominação, sem colocar em risco sua estrutura e organização. Sendo apenas consultivos, os conselhos continuarão com seus problemas estruturais de base (instabilidade e isolamento) em contraposição à dinâmica da máquina estatal (lentidão, rigidez, burocratização).

Aqui encontramos uma relação importante entre os Conselhos e a participação popular. Por sinal, referir-se aos Conselhos, excluindo-se a questão da participação, seria adulterar a compreensão deles que, como promotores da gestão democrática, apartados disso, perderiam sua razão de ser.

Rita de Cássia Curvelo da Silva (2008, p.169) também apresenta os elementos que explicitam a dimensão pedagógica dos movimentos sociais, importantes para nossa proposta de participação e, conseqüentemente, para uma gestão mais democrática:

Em suma, no que diz respeito à dimensão educativa dos processos de luta dos movimentos sociais, pode-se afirmar que a militância política impulsiona a construção de saberes, na medida em que: 1) contribui para aquisição de conhecimentos e conseqüente ampliação da capacidade cognitiva e linguística; 2) instiga o aprofundamento da consciência; 3) gera a construção e sedimentação de valores; 4) origina a formação da identidade social; 5) suscita o desejo de lutar pela conquista de direitos; 6) promove a organização e a ação coletiva.

Portanto, posso questionar: será que os movimentos sociais não poderiam trazer contribuições para se pensar a gestão escolar, principalmente no que diz respeito à participação? Pensando desse jeito, não estaríamos remetendo a novos arranjos de organização que propiciassem efetiva autonomia dos envolvidos? Os movimentos sociais populares trazem, em sua história de luta, a inversão hierárquica do poder estatal, mostrando suas possibilidades de formação a partir das suas bases, que se concentram no povo. Os movimentos sociais dão voz às classes

marginalizadas pelo centro político e têm possibilitado que os interesses da maioria se concretizem através da luta, da participação ativa dos envolvidos.

Em contrapartida, há outro lado da questão não muito confortável - a participação popular sofre reveses no modelo neoliberal. Voltamos a chamar a atenção sobre isso, pois, nele, a educação é vista como um negócio, e a escola, como uma empresa. Os alunos são preparados para o mercado de trabalho, para a vida como um negócio, em que eles se tornam exímios consumidores. O ensino, ao invés de salvaguardar a proeminência de valores solidários, estimula a disputa, a iniciativa individual, em detrimento da coletiva. A gerência da escola fica a cargo da direção, que é uma mera administradora da empresa (escola) e concebe o poder de forma hierárquica, sempre de cima para baixo, os professores gerenciam sua disciplina, e tudo parece solucionado. Nesse tipo de escola, em que a competitividade impera, os laços de solidariedade se enfraquecem, em função do poder concentrado na figura do gestor. Perde-se o sentido da participação popular. Desse jeito, falar em gestão democrática serve apenas como epitáfio, pois a vontade dos seus participantes é ofuscada pelo poder que vem do alto. Não é por acaso que, durante a década de 1990, o discurso sobre qualidade total se torna um lema também na educação. São os resquícios do toyotismo, que marcou o mundo dos negócios e quer imprimir o mesmo modelo à instituição escolar, esquece-se do fator participação e de que o objetivo essencial da educação passa pela construção da cidadania.

A participação cidadã é lastrada num conceito amplo de cidadania, que não se restringe ao direito ao voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo. Por detrás dele há outro conceito, de cultura cidadã, fundado em valores éticos universais, impessoais. A participação Cidadã funde-se também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social – sem desigualdades, exclusões de qualquer natureza. Busca-se a igualdade, mas reconhece-se a diversidade cultural. Há um novo projeto emancipatório e civilizatório por detrás dessa concepção que tem como horizonte a construção de uma sociedade democrática e sem injustiças sociais.

A participação cidadã envolve direitos e deveres (diferentemente da concepção neoliberal de cidadania, que exclui os direitos e só destaca os deveres, vendo o cidadão como um mero cliente de um mercado ou um usuário de um serviço prestado); os deveres, na perspectiva cidadã, articula-se à ideia de civilidade, a concepção republicana de cidadão. (GOHN, 2003, p.18)

O modelo neoliberal não leva em consideração os homens e as mulheres envolvidos no processo, ao contrário, valoriza os interesses de uma minoria e ofusca as condições existenciais humanas em nome da empresa, do produto e do capital. O neoliberalismo amplia

a face amarga do capitalismo e marginaliza não somente grande parcela do Brasil, mas também do globo da efetiva participação.

É preciso observar todos os lados da situação e não se deter apenas nos reveses, como se homens e mulheres não houvessem conseguido progredir na marcha da luta por melhores condições para a humanidade. Noutras instâncias, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passa por mudanças que condicionarão as formas autoritárias de poder à crítica e à dissolução, basta lembrar a queda do nazismo, na Alemanha, do fascismo, na Itália e, não menos, aqui no Brasil, a queda do regime ditatorial de Vargas. Depois do grande conflito mundial, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada na resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e reconhece a garantia dos direitos individuais e a responsabilidade do Estado para tal. No artigo Art. XXVI, preponderam os aspectos que dizem respeito à educação:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, essa baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Disponível

em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>
 acesso em 10/06/2010.

Muitas Cartas constitucionais absolverão e ampliarão o conteúdo dessas proposições. Basta entrarmos em contato com nossa Constituição de 1988 ou com a própria LDB para percebermos o fato. O importante é percebermos que, aos poucos, vão se consolidando garantias que antes faziam parte apenas dos ideais humanitários, mas, atualmente, estão sendo viabilizadas publicamente. Outras mudanças, no âmbito social, contribuirão efetivamente para ampliar esse olhar.

A questão da participação, em especial a partir de 1968, está permanentemente presente na discussão a respeito das formas de administrar. É difícil definir as causas dessa importante mudança. Significou nada menos que uma revisão dos pressupostos teóricos do Taylorismo e a sua substituição, mesmo muito lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania. Nunca mais o

padrão de relacionamento autocrático, hierárquico e formalista do taylorismo recuperou o seu antigo prestígio.

O mundo todo passa por mudanças culturais após a Segunda Grande Guerra, atingindo uma espécie de clímax com a manifestação de 68. O comportamento individual, a estrutura familiar, a sexualidade e as instituições foram fortemente questionadas. Era de se esperar que as organizações reagissem a esse processo, procurando adequar-se ao seu tempo. Um dos resultados palpáveis foi a introdução da ideia da participação como alternativa administrativa e estratégica. (GUTIERREZ; CATANI, 1999, p.60)

Mesmo assim, não recuperar o antigo prestígio não significa que ele tenha desaparecido totalmente. Os resquícios do taylorismo persistem e não se pode esquecer de que, na França, as transformações de 1968 ocorriam, enquanto, aqui no Brasil, vivíamos sob o poder do regime militar desde 1964. Apesar do intenso movimento de estudantes, professores e sindicalistas, o governo cercava as possíveis probabilidades de os direitos humanos sobreviverem. O Estado, ao invés de garantir os direitos individuais, sufocava-os, através de Atos Institucionais que eram adicionados à Constituição, impossibilitando um Estado de cunho autenticamente popular. Como poderíamos pensar em gestão democrática na escola em condições governamentais tão adversas? Como transpor as malhas de um regime militar autoritário, em que tantos pagaram com a própria vida? Por isso se retarda um discurso nas escolas brasileiras que fomente a gestão democrática. Ao mesmo tempo em que a ditadura vai se arrefecendo, o clima propício à discussão, ao diálogo e à efetivação dos ideais democráticos começaram a respirar mais livremente, sem a rigidez do sistema. Só na década de oitenta, com a abertura política, encontramos tais possibilidades, que permanecem embrionárias pela fragilidade dos governantes, ainda se adequando aos novos tempos ou tomando medidas ainda marcadas pelo autoritarismo, posto que as mudanças, na história, acontecem lentamente. Algumas prefeituras do país começam a se tornar mais sensíveis aos problemas contingenciais que assolavam a educação. Eram novas forças políticas que passavam a entrar no processo político e que iriam imprimir novas concepções de gestão.

Gustavo Luís Gutierrez e Afrânio Mendes Catani (1998) apontam alguns dos velhos problemas que assolam a questão da participação. Os problemas recorrentes que atingem as gestões democráticas não podem ser sanados de imediato, pois, devido à sua complexidade, não são cabíveis modelos padronizados para solucionar aqueles problemas, que podem ser sintetizados nas questões da propriedade, do salário e das características individuais no processo de gestão.

O mais antigo de todos os problemas com que a experiência de participação entra em infundo embate é a questão da propriedade, que nem se precisaria de um tratado para perceber

que, até a contemporaneidade mais próxima, passando por questões entre ditos comunistas e anarquistas, pela tentativa frustrada da socialdemocracia, pelo próprio neoliberalismo, permanece um problema insolúvel. Para algumas pessoas, nas condições atuais, as pretensões de que a propriedade seja um bem coletivo (comunistas) ou sem a mediação do Estado (anarquistas) parecem verdades postas no fundo de um baú. A impossibilidade de se casarem os sonhos do liberalismo com as utopias do socialismo, como se pretendia (alguns ainda pretendem), na social democracia, parece mais impossível ainda, justamente pela existência da propriedade privada, para o primeiro, e a existência da propriedade coletiva, para o segundo. Quanto ao neoliberalismo, o primor da propriedade privada retorna com novas roupagens, mas com o aumento das diferenças sociais. Entre outras, como a miséria da maioria e a riqueza de uma pequena parcela do globo, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que é prova concreta de que a questão da propriedade ainda aflige nosso cotidiano de forma desumana. A propriedade privada é o princípio básico do capitalismo, a origem das desigualdades sociais, como já anunciava Jean-Jacques Rousseau (1983, p.259), representante liberal, em *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*:

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado o terreno lembrou-se de dizer “isto é meu” e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “evitai ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém”.

Vemos, de um lado, a atitude altiva/ativa de alguém em seu benefício e, de outro, a aceitação (passiva) da atitude do primeiro, pois acatou o que foi estipulado pelo que se apropriou. Estamos, aqui, no campo das ideias, no solo fértil da Filosofia, que nos aponta para o modelo socioeconômico de exploração no qual vivemos, que se baseia na existência da propriedade, para alguns, e a falta dela, para grande parcela.

[...] O conceito contemporâneo de **propriedade** (e de valor) incorpora uma infinidade de atributos complexos de qualificar, como marcas, patentes, penetração em mercados cativos, adequação a legislações específicas, práticas cartoriais ou oligopolísticas etc.

Nessa mesma linha de raciocínio pode ser enquadrado o conceito de terceiro setor, ou propriedade semipública, quando faz referência a formas organizacionais onde o coletivo dos trabalhadores teria autonomia de gestão

de serviços originais do Estado, como museus, hospitais ou escolas. (grifo meu, GUTIERREZ; CATANI, 1998, p.62)

Na exposição de *Os velhos problemas da participação*, Gutierrez e Catani (1998) acatam o assunto da propriedade numa perspectiva eminentemente conceitual. Nesse contexto, “transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa”. Ressalto que não seja incentivo de corporativismo nem desejo do Estado de se desfazer das suas responsabilidades educacionais com o povo. Esses dois aspectos são relevantes na medida em que, no primeiro caso, não permitem o usufruto de um bem coletivo por uma pequena parcela da população - o que contribuiria para manter a diferença entre os envolvidos na escola - e, no segundo, garantem à população a responsabilidade do Estado com a educação. Neste último caso, não se credita à escola uma autonomia que signifique, em hipótese alguma, que o cidadão tenha a responsabilidade de pagar pela instrução, como querem os interesses neoliberais, tampouco, uma suposta e fictícia autonomia, em que se neguem a teia social, os aspectos normativos e as questões fiduciárias que envolvem a Escola como instituição do corpo estatal.

Voltemos, agora, nossa atenção para a questão salarial que, menos antiga que a questão da propriedade, não deixa de ter seu histórico de problemas.

Outro ponto sensível em qualquer organização e, portanto, também nas experiências participativas, consiste na **questão salarial**. É correto e legítimo que as pessoas queiram ser melhor remuneradas, no tempo, pelo seu trabalho. A observação das empresas europeias de economia social, para citar um exemplo, não indica que se possa atingir patamares salariais acima da média de mercado. Na prática, percebem-se ganhos mais significativos em termos de garantia no emprego, condições de trabalho, satisfação profissional, tempo livre etc. (grifo meu, GUTIERREZ; CATANI, 1998, p.63)

Num momento em que as garantias trabalhistas são questionadas, os direitos consolidados, depois de um longo período histórico de idas e vindas, na luta dos trabalhadores por melhores condições de existência, também o são. Vivemos no mundo do emprego, e a área de educação não poderia se eximir dele, como se estivéssemos em terreno não muito firme, sujeito a possíveis reveses: problemas ainda de organização de classe; política de reajustes salariais e em condições estatísticas inferiores aos países europeus acima citados. Isso reflete na autoestima do educando. A maioria dos professores que recebem menor remuneração é justamente a que faz parte do trabalho com as séries iniciais. Mesmo assim, quando me refiro

à educação de forma generalizada, percebo saltos qualitativos, inclusive nas questões salariais, comparando-se com períodos anteriores.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2004, 70,5% das crianças de quatro a seis anos de idade estavam na escola, enquanto que, em 2006, esse número aumentou para 76%, um índice razoável, se considerado o curto período de tempo de apenas dois anos. Não se pode esquecer a questão legal, que tornou obrigatório o ensino a partir dos seis anos o ensino fundamental de 9 anos. Para termos uma ideia geral do Brasil, através do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em que se leva em consideração, entre outros aspectos primordiais, a educação, percebemos que a nossa colocação não é das melhores, como demonstra (Tabela 15), abaixo:

TABELA 15: Índice de Desenvolvimento Humano

Os 10 melhores	Os 10 piores	Brasil
 1º Noruega	 169º Zimbábue	 65º Rússia
 2º Austrália	 168º Rep. Dem. do Congo	 66º Cazaquistão
 3º Nova Zelândia	 167º Níger	 67º Azerbaijão
 4º Estados Unidos	 166º Burundi	 68º Bósnia-Herzegóvina
 5º Irlanda	 165º Moçambique	 69º Ucrânia
 6º Liechtenstein	 164º Guiné Bissau	 70º Irã
 7º Países Baixos	 163º Chade	 71º Macedónia
 8º Canadá	 162º Libéria	 72º Maurício
 9º Suécia	 161º Burkina Faso	 73º Brasil
 10º Alemanha	 160º Mali	 74º Geórgia

Disponível em: <http://arianenocanada.blogspot.com/2010_11_01_archive.html> Acesso em: 21/09/2010

A última característica, não menos importante pela colocação, diz respeito aos Aspectos individuais. Em qualquer organização, o gestor precisa estar atento para essa questão, que é geradora de conflitos que podem impulsionar o desenvolvimento das relações, numa determinada cultura organizacional, ou, ainda, dependendo da falta de habilidade daquele profissional ser empecilho em muitas questões na vida dos atores que fazem a organização.

As **características individuais** também são importantes para uma gestão participativa bem-sucedida. É comum ouvir queixas, entre diretores de escola, referentes a necessidade de ter que trabalhar com um grupo heterogêneo e em cuja formação ele não pode interferir. A incorporação bem-sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação, durante o qual o novo elemento conhece e adota padrões típicos de comportamento. A administração tradicional, como o taylorismo, o fordismo e a tecnoburocracia, resolve essa questão por meio da coação física (e

principalmente psicológica) ou de violência simbólica, para usar expressão cunhada por Bourdieu, em função de suas intenções manipulativas e exploradoras. (Grifo meu, GUTIERREZ; CATANI, 1998, p.63)

Fica evidente que *os velhos problemas da participação* não dão conta de todos os percalços da questão. Sair da condição de simples contingente populacional, passar pelo conceito de povo e entrar no domínio de nação, de povo espiritualizado, demanda muita estrada por caminhar, e a educação tem uma grande responsabilidade nesse trajeto, em que o indivíduo sai do ostracismo dos seus desejos egoístas e passa a ver no outro a possibilidade de ser mais terno e feliz. A sociologia fala do conceito de individuação, no sentido de superar o individualismo, na contextualização dos indivíduos na sociedade.

Historicamente, compreenderemos como a sociedade passa de uma situação política conservadora e opressora, como acontecia no Absolutismo, para a tripartição do poder, proposta por Montesquieu, e chega à concepção bem mais amadurecida de democracia, proposta por Alexis de Toqueville (1987). O pensamento produzido pela humanidade propiciou novas formas de viver e conviver na sociedade. Muito do que se vivencia agora, antes, foi pensado pelos filósofos iluministas e, antes de se viver tudo o que foi proposto, precisamos ressignificar o contexto para novas possibilidades, pois temos necessidades novas para as quais não obtemos respostas na via do pensamento daqueles liberais do Século XVIII. Se a sociedade e a escola em que vivemos são frutos de um projeto humano, isso quer dizer que podemos transformar a nossa realidade, inclusive a educacional, para melhor.

Diante do exposto, o que dizer da especificidade do Miguel Filgueira: há reciprocidade entre a equipe de profissionais; há diálogo entre professores e gestora; os estudantes são consultados; a gestora indicada pela prefeitura tem habilidade para sanar conflitos, enfim, existe uma série de situações com um caminho aberto para uma possível mudança. No entanto, todas essas características da relação não asseguram uma participação popular que gere o sufrágio para o representante dos membros da escola, que seria o gestor. Seria muito difícil acreditar que, se o cargo de gestor fosse de confiança, ele se rebelaria contra o sistema. Inclusive um gestor do setor Caboclo, no segundo questionário, escreveu que sua função era um *cargo de confiança*, ao invés de *gestor*. Detalhes como esse fazem cair mais um véu na especificidade da UNITAB, devido à intensa participação, porquanto até nas decisões tomadas pela equipe docente pode-se afirmar que predomina um clima democrático.

4.4 A transposição didática ou componente curricular como entidade específica

Nos setores do Tabuleiro e do Caboclo, assim como na E.M.E.F Miguel Filgueira Filho, os professores demonstram que estão insatisfeitos em relação ao livro didático. Esse sentimento se revelou desde os primeiros contatos até o momento das entrevistas. Posso afirmar que é um fenômeno compartilhado pelos professores que fazem parte da comunidade escolar. Quando estava em contato com cada um deles, procurava mais ouvi-los e questionar sobre falhas como a complexidade em relação aos textos, se comparada com o nível dos alunos; os conteúdos distantes da realidade deles, como temas relacionados às Regiões Sudeste e Sul; que os textos poderiam ser mais diretos, não traziam exercícios; enfim, que tinham muita informação.

Desde os meus primeiros contatos com livros didáticos, discordei da ideia de que, como em uma religião, eles seriam os livros sagrados, com verdades incontestáveis; que o professor deveria, obrigatoriamente, usar todos os capítulos ou dar uma mesma importância a eles. Sempre acreditei que, com um livro muito bom ou, ao inverso, dependendo do encaminhamento que eu desse, ele poderia servir como um instrumento oportuno em minhas mãos. Percebo que compartilho do mesmo pensamento de Jaime Pinsky e de Carla Bassanezi Pinsky (2008, p.22), quando escrevem sobre *o papel do professor de História*:

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os alunos.

Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. **Cultura**. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas, estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico. (grifo meu)

Retirando o termo *cultura*, deslocado antropológicamente no trecho acima, o professor é o personagem que atua na mediação dos conteúdos e precisa estar preparado com as ferramentas de que dispõe para estabelecer o diálogo propulsor de aprendizagem no ambiente escolar. Claro que, além do domínio do conteúdo, precisa-se de conhecimento didático, de um lugar acolhedor, de recursos materiais diversificados, de novas tecnologias, de formação

básica e continuada. Mas “o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto o outro” (PINSKY; PINSKY, 2008, p.23).

Com o intuito de ampliar a discussão em que se insere uma das problemáticas do livro didático, da ação profissional do professor e nas questões de relação de poder que envolvem o processo pedagógico, entrarei numa velha discussão referente ao ensino, em que tomarei partido na escolha de uma delas: a transposição didática ou disciplina como entidade específica – disciplina como campo do conhecimento autônomo –, voltando-me, é claro, para o ensino de História. Segundo Circe Bittencourt (2004, p.35-6), as posições entre os estudiosos são até conflitantes. Sobre os primeiros, a autora afirma:

Para determinados educadores, franceses e ingleses, as disciplinas decorrem das *ciências eruditas de referência*, dependentes da produção das universidades ou demais instituições acadêmicas, e servem como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas. [...] Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado [...].

Aqui no Brasil, autores como Geraldo Peçanha de Almeida (2011), através da evolução histórica do conceito, apresenta a transposição didática como condição fundamental na pedagogia. Se ele apresenta condições de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, equivoca-se no uso da palavra, como aqueles citados por Bittencourt (2004). Entendo que as principais problemáticas sobre a concepção de transposição didática são: (1) primeiramente, o termo “transposição”; (2) a concepção hierárquica em que o saber científico *superior* determina o conhecimento *inferior* da sala de aula; (3) como consequência da afirmação anterior, a relação de poder instituída do *superior* sobre o *inferior*, inviabiliza a criação do conhecimento na escola.

No primeiro caso, é impossível, no ensino de História, o estudante universitário passar um ano estudando, por exemplo, o componente curricular de História Antiga e ter que *repassar*, muitas vezes, em menos de um semestre. *Repassar* sim, do mesmo modo como o professor Astrogildo o faz com seus alunos: pegar um conteúdo aprovado por um doutor na área e levar para a sala de aula. Nesse caso, ao invés de aprendente, teremos realmente alunos, no sentido etimológico da palavra, que vem do latim *alumnus* ou *alumnié*, *aquele que não tem luz*, e, em outra acepção, *criança de peito, lactante*, que precisa ser nutrida. Assim, o

professor deve levar a luz ou o leite para os aprendizes. A ele cabe cumprir a educação bancária? Será que, ao contrário, não é dever do professor construir socialmente, dialogicamente, o conhecimento com a turma? Se John Locke imaginava a criança como uma caixa vazia, caberia aos professores preenchê-la de conteúdos, processo de socialização ou de educação equivocado. Grifei muitas partes das entrevistas em que os professores falavam em *repassar* os conteúdos. Gileade, por exemplo, chega a afirmar que “o livro didático é a nossa principal fonte” e que o aprendente “recebe aquele conteúdo pronto, programado já vindo do livro didático, como a gente falou e a gente tenta colocar aquilo que está no livro passado para eles”. É preciso, então, ver o livro didático como um dos meios, e não, como o meio. Através do exemplo citado, percebo a urgência de se reformar o pensamento do educador na área de História.

No segundo caso, o saber científico que não valoriza o conhecimento que os alunos trazem da sua comunidade, além dos muros da escola. A velha ilusão de que o conhecimento científico suplantou as demais formas de entender os fenômenos, superando a explicação religiosa, filosófica, literária e artística. A famosa concepção positivista da lei dos três estados e a crença de Comte de que, no Século XIX, deveria haver uma reforma na educação europeia, que era literária e religiosa, para que se tornasse positiva – científica. Sabemos que, apesar de todas as críticas que a ciência recebeu no Século XX, antes de ser científica, ela se tornou cientificista. Dessa maneira, a universidade e os centros de saber seriam aqueles que iriam levar a humanidade para um caminho certo, adequado. Isso me faz lembrar a concepção de grade curricular formada por disciplinas que podem modelar os *alunos*. Devemos superar essa visão e compreender o currículo como um artefato cultural (LOBO, 2005), composto por componentes curriculares, portanto, uma visão humanizada da situação.

Terceiro, o conhecimento superior deixaria o aprendente numa condição inferior, de receptor, e o professor, como detentor do conhecimento, manteria seus pupilos numa condição hierárquica subalterna; e, por último, o livro didático, que traz a verdade, apagaria a verdade do estudante, ou seja, o que traz da família, da comunidade de origem. Nessas condições, no conto sobre o professor Astrogildo, dá para compreender porque José Maria, diferente de João Paulo, ficava com o coração partido, “se via preso, tão preso, que só em sonho podia compreender dos ideais humanistas tão pregados no Renascimento”. O aprendente, dentro da perspectiva tão exaltada na Pedagogia, sente-se inferiorizado, primeiro, pelo saber que foi instituído como *verdade*; depois, pelo professor, que é o dono daquela *verdade* e, por último, pelo livro didático, que traz a *verdade*, que se torna o livro sagrado, exatamente por isso,

incontestável. A visão de mundo³¹ do aluno, nessas condições, é uma inverdade, e ele estará submetido às três esferas de poder: a Universidade, o professor e o livro didático.

Contrapondo a visão anterior, defendo a perspectiva do componente curricular como campo do conhecimento autônomo, como escreve Bittencourt (2004, p. 37-8):

Para outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. [...] André Chervel, [...] sustenta que a disciplina escolar deve ser estudada historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico. [...] É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*.

No ensino de História, é dever contextualizar a cultura escolar e a comunidade onde aluno e escola estão inseridos. Quando Débora Cerejeira fala de um calendário adaptado aos alunos que trabalham com os pais, nas práticas agrícolas, na casa de farinha, ela remete à prática da pedagogia da alternância e demonstra consciência de que seus aprendentes precisam de um tratamento diferenciado, mais do que isso, que se leve em consideração suas necessidades concretas, reais.

Revisito a prática da professora Raquel Maçaranduba: (1) quando os livros didáticos não estão respondendo ao que os estudantes precisam, ela abdica deles; (2) quando se preocupou com a questão da identidade, no caso do aluno que mora no Tabuleiro não se sentir bananeirense e encontra no ensino de História uma possibilidade de reverter o quadro; (3) quando numa aula prática faz o recurso da transdisciplinaridade, juntando três turmas para conhecer o centro da cidade de Bananeiras. Nesses três aspectos a professora levou em consideração as problemáticas que estavam ligadas à cultura escolar. E as atitudes da professora estimularam o ensino-aprendizagem que não se curvou a hierarquia que pressupõe a concepção de transposição didática.

As preocupações de Débora e de Raquel levam em consideração a cultura local. São exemplos de que precisamos antropologizar a prática de ensino de História. A primeira apresenta seu sonho, cuja trilha já podemos perceber e seguir, e a segunda realiza seu desejo

³¹ Visão de mundo [...] é o quadro que (o povo) elabora das coisas como elas são, na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade. Esse quadro contém suas ideias mais abrangentes sobre a ordem [...], e a visão de mundo torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual esse tipo de vida (do povo) é expressão autêntica. (GEERTZ, A interpretação das culturas, p.143-4)

no cotidiano. Claro que sei, pelos depoimentos, das dificuldades de se conseguir o transporte para as aulas práticas. Entra, nesse caso, uma questão política séria. Para que os professores trabalhem, precisam de condições básicas para efetivar uma educação de boa qualidade.

Entendo que são necessários pilares sólidos entre o saber produzido na Universidade e na Escola. No entanto, não se trata de uma via de mão única ou a horizontalização em que o saber vem de cima para baixo. É preciso haver recursividade, porque a história do camponês tem sido uma vivência de submissão aos valores da cidade. Daí, a importância dos movimentos sociais do campo, por uma educação diferenciada e de boa qualidade. Sobre essa questão, Bernardo Maçando Fernandes, Paulo Ricardo Carioli e Roseli Salette Caldart (2009, p.21) asseveram:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem essa visão.

Todos os professores entrevistados são conscientes de que lidam com um público com características próprias, com especificidades. A maioria também expressa o desejo de ser um melhor profissional na área de História, como Gileade Jatobá que, antes da entrevista, tinha acabado de trabalhar com uma turma do 4.º ano. Ele fala que não quer repetir a mesma história que aconteceu com ele; que nenhum professor de História marcou sua vida, e diz: *“Eu acho que tenho que melhorar [...] Eu acredito que a gente tem que aprofundar mais para que eu não me torne esse professor que já passou por mim.”* Vale salientar que não apenas ele, mas também os professores do Miguel Filgueira, quando comparados com as outras instituições de ensino dos dois setores, mesmo admitindo uma fragilidade ou outra, colocam-se em uma posição melhor – trata-se de uma questão da autoestima elevada. E ser professor é tarefa complexa, o que me faz lembrar uma professora que, diante de tantas dificuldades concretas, afirmou em uma das rodas de diálogo: *“A gente se vira nos 30!”*, com voz imperativa, firmeza e convicção de que daria. Fiquei empolgado. Sobre a função do profissional em Educação, as disciplinas, o saber docente e a ação coletiva desse profissional, Bittencourt (2004, p.50-1) afirma:

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre o *currículo real*, ou seja, o que acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. [...] “Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. [...] A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”. Deve-se considerar ainda que a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor possa ficar isolado na sala de aula com seus alunos. Sua ação é coletiva, e talvez aí resida seu maior poder.

Nessas condições, a função do professor ultrapassa sobremaneira o domínio do conteúdo, que já é algo extenso no ofício de professor de História, bem como noutras áreas do conhecimento. Mais pertinente será seu conhecimento, se ele transpuser o que, didaticamente, é impossível, numa perspectiva reflexiva. Transpor conhecimento fica para o passado do Professor Astrogildo, para quem a história se resumia a fatos, datas e nomes. Transpor conhecimento, ainda, é a concepção mais castradora da criatividade e da possibilidade de se criar na escola um espaço de produção de conhecimentos. Enfim, transpor conhecimento está para o ensino tradicional de História, como disciplina, como o campo autônomo do conhecimento está para o ensino de História reflexiva, crítica.

4.5 A Educação continuada

Através dos contatos que tive com os professores e as professoras das escolas situadas no setor do Tabuleiro e do Caboclo, mais especificamente, sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Filgueira Filho, muitos aspectos me chamaram a atenção na especificidade do ensino de História, assim como outras questões que interferem na qualidade do ensino desse componente curricular e um deles, não menos importante é a necessidade urgente de formação continuada dos professores na área.

Antes de qualquer atitude explicativa, afirmo que, mesmo com alguns reveses que aconteceram durante o desenvolvimento da pesquisa, também pela minha experiência nas diversas redes de ensino – municipal, estadual, federal ou privada – acredito na responsabilidade do Estado com o ensino. “É por isso que defendo o esforço de abertura para o conjunto das possibilidades que podem contribuir para renovação do espaço público da educação” (NÓVOA, 2008, p.217). Se há falhas no sistema socioeconômico vigente, isso não significa exatamente que o problema da educação esteja apenas na Escola. Apesar de ter sido

repetido por tantos, quanto à distribuição de riquezas, que é muito injusta no sistema capitalista, e de esse fator interferir nas relações interpessoais, no destino de verbas do Estado para a educação e na própria concepção de ensino público, não se podem esquecer as interfaces do sistema econômico e suas implicações nas esferas que o compõem.

Ressalto, de antemão, que pressuponho para a formação continuada condições materiais de qualidade para a escola, para os alunos e os professores e para toda a comunidade – que antecede mesmo a chegada dos jovens a escola. Tais condições materiais devem preceder a entrada na instituição escolar.

A resposta para uma educação de qualidade também está na profissionalização do professor, mas não se limita nela. As diversas interações entre os membros da escola, a sociedade, o professor e os alunos devem estar pautada no contínuo diálogo entre as diversas partes. Não se pode resumir formação por formação. Também, é necessário o trato da identidade dos membros que formam a escola. Como defendo uma educação do campo, e não, rural, os muros da escola precisam se diluir na comunidade. Assim, identidade e comunidade, antes de ser jargão, são necessárias tanto para se entender o profissional quanto a escola.

Zygmunt Bauman, sociólogo de origem polonesa, que se preocupou com o tema da identidade dentro do que ele denomina de modernidade líquida, concebe o tema das identidades culturais inserido na perspectiva da pós-modernidade. Isso vai de encontro a toda uma concepção clássica, que a delimita em um círculo de vínculos meramente comuns entre as pessoas, quando, na realidade, elas unem e dividem ao mesmo tempo. O lugar da identidade é o da batalha e se constitui uma luta entre a dissolução e a fragmentação, e o seu domínio é o do tumulto, da dinâmica. As identidades, para Bauman (2005, p.17), referem-se às comunidades, que são as entidades que a definem. Há, portanto, dois tipos diversos de comunidade: as comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos numa ligação absoluta, e as comunidades de ideias, formadas por uma variedade de princípios e fundidas por ideias e princípios. A identidade só se coloca nas comunidades de ideias, onde, além de suas variedades, existe a crença na necessidade de escolhas contínuas. Bauman (2005, p.17-8) assim se expressa sobre identidade:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais para o “pertencimento” quanto para “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino,

uma condição sem alternativa”. Só começarão a ter ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tocada.

A questão ou o problema da identidade é muito importante quando nos referimos à pertencente ao profissional da área de Educação, mais especificamente, ao professor, pois, ainda encontramos situações em que se funde a identidade de professor com a de sacerdote, com vínculos familiares, como se o professor tivesse autoridade de substituir parentes como pais e mães. Chegamos até ao disparate histórico, principalmente nas séries iniciais, de chamar os professores de tio ou tia e, em um passado não tão remoto, as normalistas desempenhavam, por continuidade, a função de mães. Uso o conceito de Bauman por acreditar nas questões conflituosas que envolvem o tema e porque nunca acreditei no modelo de identidade fechado apenas para vínculos meramente comuns. Ao mesmo tempo, acredito que, em tempos de incertezas, trabalhar um conceito, aparentemente simples, não faz parte do domínio ao qual me proponho.

Bauman (2003) desconstrói também a visão clássica de comunidade, como formulada por Ferdinand Tönnies, em que os laços entre os indivíduos nasciam pela coerção do parentesco, dos valores dos antepassados, dos preceitos religiosos que uniam os grupos. Também segue um caminho díspar a um Émile Durkheim, que vê as sociedades pré-capitalistas marcadas por relações comunitárias, em que a consciência coletiva exerce todo o seu poder de coerção sobre os indivíduos. A ideia de comunidade, para Bauman, não se resume à visão idílica de bem-estar, de paraíso perdido, de lugar perfeito e aconchegante. Ela passa pelo atrito entre a segurança que proporciona aos seus membros e a liberdade que *pagam* para viver nela. Bauman (2003, p.19) entende que

a comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanecerá portanto frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa. Pessoas que sonham com a comunidade na esperança de encontrar a segurança de longo prazo que tão dolorosa falta lhe faz em suas atividades cotidianas, e de libertar-se da enfadonha tarefa de escolhas sempre novas e arriscadas, serão desapontadas. A paz de espírito, se alcançarem, será do tipo, “até segunda ordem”. Mais do que uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante” onde se podem depor as armas e parar de lutar, a comunidade realmente existente se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte do tempo.

Professores e professoras precisam se dar conta das novas necessidades que surgem, atualmente, na escola do campo, e desmistificar antigas concepções de identidade e de comunidade, que não dão conta do lugar em que vivem hoje. A zona rural não é mais o que era. O próprio centro do Tabuleiro, em Bananeiras, sente-se como uma *microcidade*, mesmo respirando o ar campestre, recebe os alunos das periferias como *o outro* e não se dá conta do outro que reside dentro deles. Há serviços diversificados em que se insere a UNITAB que lhe dão um *status* urbano, porque a escola convive com esse novo campo. Há uma ideia equivocada de lugar historicamente formada que precisa ser desmistificada, como se o campo houvesse se cristalizado, parado no tempo, sem conflitos, sem dinâmica cultural, porque não é mais o que era. E acredito que a formação continuada possibilita também o autoconhecimento profissional e o entendimento dessas questões localizadas, em cuja configuração traz elementos do global. Portanto, estou falando de uma realidade glocal³².

Nesse contexto, é preciso profissionalizar o docente urgentemente, levando-se em consideração um conceito de identidade mais próximo do que ocorre na realidade, longe de esquemas que tentam aprisionar a realidade, com consciência de que a identidade é conflituosa. A formação continuada precisa ser um processo ininterrupto, disseminado em todos os lugares, não apenas na E. M. E. F. Miguel Filgueira Filho e nos setores onde estudei, mas em todo o país. Certamente, no Brasil, devem-se levar em consideração as especificidades de cada região, por isso se clama sempre por propostas voltadas para uma educação do campo e, no ensino de História, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental, no que diz respeito a este último. A realidade é que o processo de formação continuada se tornou um problema global, que também mudará, de continente para continente, de país para país. Maurice Tardif e Claude Lessard (2008, p.7), para justificar uma obra que une a questão da profissionalização em diversas localidades do Planeta, dizem:

Na maioria dos países, sente-se hoje a necessidade, em todos os campos da vida social, de ir além do quadro nacional e levar em conta a experiência coletiva das outras sociedades. Na educação, essa necessidade é patente e em suma inevitável, pois é verdade que os sistemas educativos, da maior parte das sociedades ocidentais sofrem atualmente evoluções comuns ou, pelo menos, amplamente convergentes. O que significa que, no seu seio, as mulheres e os homens que têm como profissão ensinar vivem igualmente, em vários casos, situações que se assemelham, nem que fosse ao menos pela presença ocasional das mesmas questões ou dos mesmos problemas. Ora, a plena aceitação desse fato implica, forçosamente, no plano intelectual, um processo de descoberta mútua e de aprendizagem coletiva, através do compartilhamento de

³² Neologismo usado em relação à presença da dimensão local numa cultura global.

experiências e situações profissionais variadas, mas que têm ressonâncias comuns. Em resumo, tentar compreender melhor o que vivem os outros, afim de – através desse esforço de compreensão – melhor compreender a si mesmo, ao mesmo tempo em sua singularidade e em seu pertencimento a **certa** universalidade: esse é certamente um dos principais desafios científicos e também culturais, éticos e educativos da nossa época. (grifo meu)

Quando considerei o ensino de História no Miguel Filgueira, preocupei-me mais com os fatores da própria localidade, das microrrelações cotidianas, do status que a escola goza, mesmo com suas fragilidades. Mas não nego o contexto global no qual se insere e que o entendimento de uma situação localizada não possa dar aporte para se compreenderem outros lugares, inclusive no Nordeste do Brasil, e constatei alguns problemas graves no ensino de História que desembocam na profissionalização docente, na formação continuada de excelência. Portanto, entendo que

a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos desse último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral. (GINSBURG Apud Nóvoa, 1992, p23-4)

De todos os momentos em que mantive contato com os professores, houve um deles, em específico, que voltei para casa muito desestimulado, principalmente por causa do tema da profissionalização. Voltei acreditando ainda mais convicto que não apenas o Miguel Filgueira, mas também o sistema educacional brasileiro precisava urgentemente de uma reforma e, em função de alguns retornos que obtive nas conversas de uma roda de diálogo, sobretudo em relação ao livro didático e ao ensino de História, eu me questionava sobre o que estava fazendo ali, exatamente no Miguel Filgueira, numa sala apinhada de professores, e como poderia solucionar os problemas da minha tese (?). Respirei fundo e reli um pequeno texto de António Nóvoa (2004), *Currículo e docência: a pessoa, a partilha e a prudência*. Ao terminar o meu exercício comedido, fui consultar minhas anotações e digitá-las. Reli o livro organizado por Maurice Tardif e Claude Lessard (2008) - *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* – e detive-me, principalmente, em dois textos: *A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias*, de Isabel Lelis, e *Os professores e o “novo” espaço público da educação*, de António Nóvoa. Devo confessar para

mim mesmo que, apesar de não ser adepto de manuais, estava procurando uma resposta objetiva, uma receita, para dar fim a minha angústia.

Do primeiro texto que reli, *Currículo e docência: a pessoa, a partilha e a prudência*, fiz um esquema (Quadro 17), com base nas palavras do próprio autor, síntese de cada tema que ele descreveu sobre a formação de professores e, como o próprio título diz, o autor se preocupou com a pessoa, a partilha e a prudência. Quando ele se detém em cada um dos aspectos, até parece simples, como o senso comum imagina que é a vida do professor, mas cada um deles envolve graus diferentes de complexidade de se inserir na prática.

QUADRO 16: Alguns elementos de refundação da escola, segundo António Nóvoa.

A PESSOA	A PARTILHA	A PRUDÊNCIA ³³
Em primeiro lugar, que nos tem faltado uma <i>teoria da pessoa</i> (ou, melhor dizendo, da personalidade), uma teoria que nos ajude a compreender as pessoas na sua singularidade e diversidade, contribuindo para o reforço dos professores na sua inteireza, como pessoas e como profissionais, como profissionais e como pessoas.	Em segundo lugar, que temos ignorado – ou, pelo menos, temos prestado pouca atenção – à dimensão da partilha, cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação.	Por último, que a escola tem sido sempre o lugar da prudência, num duplo sentido, social e científico. “Social”, porque temos acenado, uma e outra vez, com discursos de salvação e de redenção que os fatos se encarregam de desmentir. “Científico”, porque nos deixamos arrastar, por vezes, para uma arrogância da ciência e da técnica, que trouxe um “progresso” que não se traduziu numa vida melhor, numa vida mais decente.

Fonte: Adaptado de Nóvoa (2004, p.18).

Relendo alguns temas sobre formação continuada, constatei o que já sabia, que, quando tratamos de *Educação*, não existe uma receita de bolo, como a minha avó costumava seguir. E António Nóvoa (2004, p.28) foi sagaz, ao produzir o seguinte enunciado, para o professor que habita em mim:

Temos que estar atentos e vigilantes. Temos de saber ver, de saber ouvir, de saber ler. Mas que essa atenção, que essa vigilância crítica não nos conduzam nunca pelo caminho do descrédito ou a demissão. Escolhemos a mais impossível de todas as profissões. É certo. Mas, ao mesmo tempo, a mais necessária. Saibamos criticar, saibamos denunciar, sempre com a força de

³³ SANTOS, Boaventura de Sousa, Conhecimento prudente para uma vida decente, 2003.

quem acredita num mundo melhor, numa vida mais decente. Fora da esperança, ninguém pode se dizer educador.

Como um cristão que lê a Bíblia e encontra conforto, o pesquisador que há em mim sentiu-se consolado. Depois de concluir o texto de Nóvoa, com essas palavras, senti tranquilidade. Continuei digitando minhas anotações sobre o encontro com os professores que havia ocorrido pela manhã. Fiquei memorando os diálogos e, nunca mais, durante o processo de pesquisa, pensei em desistir do meu intento. Isso só reforçou minha convicção de que um elemento era crucial em minhas atitudes cotidianas, logo, não me esqueceria de abrir para a tese a questão da formação continuada do professor. Que esse aspecto era um dos elementos essenciais para dar conta, inclusive do ensino de História, senão os professores estariam fadados a reproduzir o que criticavam os historiadores franceses, ainda na primeira metade do Século XX.³⁴ Será que predominava o ensino tradicional de História? Em quais atitudes cotidianas dos professores residia o caminho da mudança? Quais as ações que mostravam claramente o rompimento com o ensino tradicional? Haveria tal rompimento? Continuidades e mudanças andando lado a lado, ora se aproximando, ora se digladiando. No geral, predominou a ideia de que o ensino de História consiste em compreender o passado para entender o presente – um jargão já constituído na área. Mas, um bom começo.

No texto, *A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias*, de Isabel Lelis, questionei-me exaustivamente sobre as particularidades do ensino no Rio de Janeiro, que representa a problemática e as especificidades de outras áreas do Brasil. Na parte *Os professores e o “novo” espaço público da educação*, de António Nóvoa, chamou-me a atenção a ideia de que *reforma é o que se fala em cada momento histórico, levando-se em consideração cada época, mas sempre se trata, de alguma forma, sobre o assunto*. E como me preocupava em saber como o ensino de História se processava em uma escola do campo a afirmação de Nóvoa (2008, p.249) sobre a não diferenciação, pareceu-me algo que se projeta também além-mar:

Mesmo que em oposição, as crianças da educação urbana e rural são situadas no mesmo sistema de “urbanidade”, pelo menos na maneira pela qual os julgamentos são feitos sobre as capacidades e as habilidades na escola. Nas entrevistas e nas observações não há nenhuma distinção entre o docente e a criança urbana e rural. O mesmo conjunto de categorias e distinções a respeito da criança classificava e normatizava aquela que não aprendia e que precisava de uma aula de recuperação. A criança da educação “urbana e rural” encarna imagens e conceitos implícitos, que se opõem às habilidades de resolução de

³⁴ Escola dos *Analles*.

problemas e de flexibilidade da criança sofisticada (*da cidade*, mais do que urbana).

Três aspectos marcavam a similaridade do que ocorre no Brasil: (1) o fato de que as crianças das zonas urbana e rural são tratadas no mesmo sistema de *urbanidade*; (2) não há distinção entre docentes e crianças da área urbana e rural; (3) a *superioridade* da criança sofisticada, ou seja, urbana. Esses aspectos já parecem cristalizados, difundidos e acatados. O que se precisa, na ordem das coisas, é de se aprofundarem mais as políticas públicas e os próprios envolvidos na questão, no trato com a cultura, conhecer um pouco mais sobre Antropologia, para saber como ocorre uma mudança na forma de se ver o outro, o diferente, levando-se em consideração suas características peculiares e que essas características já foram superadas há tempo como patamares de evolução.

Preocupava-me muito a questão do domínio do saber docente e como era aplicado no cotidiano da sala de aula, principalmente o ensino de História, que parecia tão velado e do qual pouco se falava naquele dia. Para Maurice Tardif (2002, p.11),

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O saber está relacionado à identidade do professor, ainda precisa de um reconhecimento social e, em suas interações, caracterizar-se como coletivo, segundo afirma Tardif (2002, p.13):

[...] no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem [...] Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

[...] Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Tardif (2002) assevera que o saber do professor tem espaços diversificados e situações em que ele toma corpo e se faz necessário. Observo que, nesse ponto, emergem as relações entre

sua identidade profissional e a social. A produtividade do saber estabelece a relação entre as partes envolvidas, o que permite o processo de mediação:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. [...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (p. 17)

Apesar de todos os professores que responderam ao questionário 1 acreditarem em práticas transdisciplinares, não encontrei, nos diálogos das entrevistas, a valorização e a predominância dessas práticas. Dessa maneira, cada área do saber fica fechada em si mesma. Tardif (2002, p. 23) se preocupa com a questão disciplinar e expõe que, nos dias atuais, está sem sentido:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Convém enfatizar que, embora quase todos os aprendentes se originem da zona rural, são de localidades diversificadas, portanto, não se pode negar a diversidade cultural mesmo em um ambiente relativamente pequeno. Esse fator é um dos problemas que o professor tem que enfrentar em seu cotidiano. “O problema principal do trabalho docente consiste em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais” (TARDIF, 2002,p.145).

Sempre acreditei que o professor é um cientista e, ao mesmo tempo, um artista, um artesão, como diz Tardif. De um lado, usa práticas que aprendeu na Academia; de outro, recria no mundo da sala de aula, onde o saber emerge, muitas vezes, mesmo tendo sido planejado com antecedência, de forma inusitada, o que requer um tato que subverte a objetividade científica. Sobre a característica do artesão, Tardif (2002, p.159) escreve:

[...] a ação do educador pode ser associada á atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém, que: 1) possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2) possui um conhecimento adquirido e concreto

sobre o material com o qual trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; 4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal, e, finalmente, 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos.”

Quando questionava aos professores sobre suas práticas inovadoras em sala de aula, era sempre levado pela crença nesse lado de artista do saber, de artesão. Acredito que muitos dos meus questionamentos acerca da vida deles fizeram com que repensassem, de alguma maneira, suas práticas cotidianas. É tanto que, em alguns momentos, eles mencionaram esse fato e, em diversos momentos, expressaram que sempre que alguém externo à realidade escolar tinha contatos com eles, era para levar algum conhecimento pronto, acabado. Por isso, comumente, não entendiam porque eles é que tinham que sistematizar, falar dos seus saberes, do seu cotidiano, das suas práticas. Acredito que meu contato com eles fez com que parassem para refletir sobre sua formação profissional. “Enquanto ator social o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar.” (TARDIF, 2002, p.303)

Como ator social, agente de mudanças ou portador de valores emancipadores, como descrito o profissional de educação por Tardif, sempre que discorro sobre formação continuada penso numa reforma que possa partir dos sujeitos implicados no processo de construção de um novo lugar de convívio social e com a natureza. No apurar-se no domínio do sensível. Seja intelectual, pesquisador, professor, cidadão, num pacto constante com o conhecimento e de outro lado com a sensibilidade irrestrita. Como diz Almeida (2012, p. 195):

Favorecer uma sensibilidade mais plena do sujeito diante de si e do mundo, talvez seja um dos princípios fundamentais a resguardar para fazer nascer um outro modo de conhecer da ciência. Mas é preciso dizer que a abertura de vetores de sensibilidades mais plenos não advirá – principalmente, nem preferencialmente – das reformulações teóricas, conceituais, axiomáticas, metodológicas. Essa abertura certamente emergirá de sujeitos que cobrem uma auto-eco-organização, ou seja, que se exercitem como sujeitos implicados no mundo, na teia da vida, no conjunto social, na construção mítica, nos desmandos da civilização, na poética da natureza, no destino da espécie, na servidão dos despossuídos das benesses do progresso, nas reminiscências dos torturados dos campos de concentração nazista, na curiosidade das crianças, no perigo de extinção das espécies, na obstinação de projetar e fazer acontecer uma verdadeira convivência humana.

Vejo que os homens e mulheres precisam estar envolvidos em cadeia no processo de contínua transformação, de metamorfosear-se, como continua dizendo a autora, para construir um lugar bom para se viver:

É de um sujeito impregnado pelo desejo dessa metamorfose que se pode esperar uma reformulação do conhecimento científico e da educação em bases transdisciplinares e complexas. É, sobretudo da metamorfose de sujeitos implicados na experiência da diversidade – real e existencial – que podem emergir construções narrativas e práticas sociais reorganizadoras da sociedade terrena em novos patamares e limites. É crucial prefigurar e construir sociedades onde não seja só possível viver, mas onde seja bom viver. (ALMEIDA, 2012, p.195)

São tantas implicações desde o necessário – água e comida – ao essencial que é uma existência humana terrestre digna que contemple todas as condições existenciais, que a formação continuada perde seu sentido de ser se for unilateral, ou apenas como um simples vetor.

Feitas essas considerações sobre a formação continuada, passo para o meu objeto, o ensino de História na UNITAB. Posso apresentar, separadamente, o ensino fundamental I e o fundamental II, pois existem especificidades comuns a cada um deles. No primeiro caso, os professores são polivalentes; no segundo, deveriam ser licenciados em História.

Começo relatando algumas questões referentes ao ensino fundamental, a saber: (1) A atenção sobrecarrega sobre o ensino de Português e de Matemática, ou seja, ler, escrever e fazer as quatro operações, enquanto o ensino História fica em terceiro plano, posto que ler e escrever prepondera sobre os demais; (2) No 1º ano, nem livro de História existe, apenas os de Português e de Matemática (no Miguel Filgueira, percebi a realidade não apenas nos setores do Tabuleiro e de Caboclo, mas também em outras cidades vizinhas, como Belém - PB); (3) No 1º ano, os alunos deveriam aprender leitura, escrita e as operações matemáticas, mas existem reclamações dos professores dos anos posteriores de que isso não se concretiza e os atrapalha no encaminhamento de suas aulas nos anos seguintes; (4) Os professores acreditam que o livro didático de História deveria trazer acontecimentos mais próximos da realidade dos alunos, visto que há uma insatisfação geral dos professores em relação ao livro de História; (5) Existe uma variação na quantidade de aulas semanais de História, atestada pelos professores; (6) Os professores recebem orientações *expressas* de que devem dar mais atenção ao ensino de Português e de Matemática e deixar o ensino de História *de lado*; (7) Quanto à seleção de conteúdos e dos objetivos, demonstram incertezas no primeiro e falta de clareza no

segundo; (8) Os dois professores entrevistados não tiveram experiências agradáveis em suas vidas como estudantes de História, com exceção de um deles, que ainda se lembra de uma prática extraclasse. Mesmo assim, não teve afinidade com História como estudante; (9) As formações continuadas que recebem nunca foram na área de ensino de História, a maioria é voltada para a área de leitura e de escrita.

Levando-se em consideração todos esses pontos e o fato de os professores serem polivalentes e terem que dominar uma grande quantidade de conteúdos de áreas diversas, a continuidade de sua profissionalização não pode estar centrada no ensino da leitura e da escrita. Contradição é que, mesmo sendo a área de Língua Portuguesa o cerne do interesse geral, os alunos continuam saindo do 1º ano sem o domínio esperado.

No que diz respeito ao ensino fundamental II, destaco estes pontos: (1) Há apenas uma professora, Débora Cerejeira, com formação adequada para o ensino de História, no 8º e no 9º anos, e no 6º e no 7º anos, as professoras não têm formação adequada; (2) Débora tem Licenciatura Curta em Estudos Sociais, complementada com História, também é formada em Direito e tem especialização nesta última. Demonstrou interesse em fazer uma especialização na área de História, mas, devido ao seu tempo muito restrito, seria impraticável, por causa da distância de polos que oferecem formação continuada em História; (3) De acordo com Rebeca Jacarandá, poucos alunos faltam aula, pulam o muro da escola, porque o lugar não oferece atrativos para as necessidades dos alunos. Alguns professores do turno vespertino são menos comprometidos, se comparados com o turno matutino. Na entrevista, Rebeca diz:

Eu acredito que às vezes... Não estarmos oferecendo muita coisa aqui para eles, aquela expectativa de vida deles, que eles querem... Porque quando a gente realiza um trabalho diferenciado, eles amam, vêm... Como o exemplo da gincana... Acho que as aulas se tornam meio monótonas eles não querem atacar os professores. (JACARANDÁ, R. Entrevista concedida ao autor);

(4) Débora demonstrou desenvoltura ao tratar dos conteúdos que leciona – domínio, capacidade de estabelecer relações entre teoria e prática – e se utilizou de vários fatos do cotidiano do aluno para trabalhar acontecimentos passados; (5) A história de vida da professora de História é bastante singular – ela aprendeu, com o tempo, a ser professora e gostar da profissão. Esse foi um processo de longa duração em sua vida. Acho que foi um bom exemplo de que o professor não nasce pronto, vai se formando gradualmente.

A realidade, na mesma escola, no caso do ensino fundamental II, destoa das séries iniciais do ensino fundamental em que os professores estão habilitados ao ensino. Apenas

Débora Cerejeira tem formação adequada para o ensino de História, mas não tem formação continuada em sua área. Quanto às palavras de Rebeca Jacarandá, a escola poderia ser mais acolhedora para que os alunos se interessassem mais.

Em ambos os casos, no ensino fundamental I e II, falta formação continuada no ensino de História. Esse aspecto deve ser levado em consideração pela Secretaria de Educação, que deve manter professores habilitados no cargo. As experiências que tive com a formação continuada me renderam bons resultados, e apesar de me sentir bem na sala de aula, hoje tenho mais habilidades e conhecimento. O profissional da área de educação deve ter um comprometimento com a formação continuada, que também é um dos caminhos para a melhoria do ensino. Nesse contexto, não posso esquecer o Professor Astrogildo, que, através da formação continuada, mudou sua vida, que não estava apartada do lado profissional.

Quanto aos diálogos que mantive durante todos os momentos com os professores, eles demonstraram interesse em continuar se profissionalizando. Somente Débora disse que poderia ser em História, os demais eram em Psicopedagogia, e a maioria em aspectos ligados à língua: leitura e produção de texto, leitura e escrita, enfim, os tratos com a língua.

Percebo que o ensino de História tem um longo caminho a seguir para que seja implementado da forma mais adequada na UNITAB, nos setores do Caboclo e do Tabuleiro, em Bananeiras, na Paraíba, no Nordeste e, enfim, no Brasil. Isso, associado ao ensino de História na zona rural, requer dos profissionais envolvidos certa sensibilização para uma prática que, ao invés de estar voltada para a educação rural, dirija-se à educação do campo. Para que ocorra essa mudança, sonhada por tantos profissionais, é necessário romper com os ditames históricos da tradição coronelista: troca de favores, indicação do gestor, clientelismo e favoritismo. Que todos os envolvidos no processo participem, para que os vínculos com a instituição escolar sejam, no mínimo, salutareos. A escola só será realmente de todos, quando todos se colocarem como ativos. Isso me lembra de que, no questionário 2, dos treze que responderam sobre como chegaram à escola do campo, dois foi por escolha própria; sete, por remanejamento da Secretaria de Educação, e quatro, por indicação. Onze professores foram para a escola por interesses exclusivos aos seus. Nesse tipo de situação, percebo o quanto a questão da participação precisa ser repensada: que o gestor precisa dominar aspectos da cultura organizacional da escola em que trabalha; que, entre os diversos modelos de gestão, a escolha do gestor partindo da Secretaria de Educação faz com que temas como participação, gestão participativa, democracia, cidadania e a própria concepção de educação do campo sejam burlados pelas condições históricas dos partícipes.

E o sonho de participação popular? Permanece sonho. Antes fosse utopia, desejo de se conquistar, de se chegar lá, algo que não imobilizasse o caminhar. A ausência desse sonho soterra os verdadeiros artífices do processo educacional. Numa sociedade em que não existe participação efetiva dos envolvidos, a educação passa a ser uma esmola do governo, como falei antes, migalhas.

O ensino de História é, portanto, mais um dos aspectos da educação brasileira que precisa urgentemente ser repensado e transformado tanto nos saberes quanto nas práticas. E como penso na especificidade do campo e em suas reais necessidades, jamais poderá se tratar de transposição didática, tendo em vista a cultura escolar e a comunidade na qual está inserida. O componente curricular de História tem suas especificidades e, quanto mais transpuser, menos reflexivo será. E para que todas essas coisas sucedam, além das condições materiais, imprescindíveis para o funcionamento de qualquer instituição, não se pode esquecer que a formação continuada deve estar presente na vida do professor.

O DIÁRIO DAS CONCLUSÕES INCONCLUSAS

Termino a tese? Ou devo continuar em busca de novos horizontes? Se falei, no início, que o tema ‘ensino de História’ permanecia um enigma para mim, vejo alguns pontos com mais clareza, principalmente em compreender como ele acontece em um pedaço tão pequeno e que se tornou grandioso para mim – a cidade de Bananeiras. Uma das coisas que me fascinou foi porque entrei em um terreno *desconhecido* em que, cotidianamente, as narrativas mostravam fatos inusitados: o tom de voz dos colaboradores; os sorrisos que dei e os que recebi; a descontração, em alguns momentos, e a tensão, em outros. Acredito que a tese não termina nestas considerações finais. Agora, mais do que nunca, recomeço a trajetória.

Muitas foram as questões que envolveram minha vida, desde as primeiras reminiscências de ser um estudante, nas primeiras séries do antigo primeiro grau, passando por várias experiências, até chegar o momento de ser professor de História no nível superior e, hoje, do Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ressalto que, apesar de estar no processo ‘final’ da escritura desta tese, essas questões parecem sem solução, o que me faz continuar lutando para tornar melhor entendimento do ensino de História, no afã de ser uma pessoa e um profissional também melhor.

Então, pergunto: por onde anda o Professor Astrogildo em uma hora dessas? Fico imaginando que ele tem uma irmã que trabalha no interior do estado da Paraíba, que está enferma e, por isso, ele assume, por alguns dias, a turma dela e fica de mãos atadas: (1) o transporte que o leva para a escola segue um longo trajeto, e a estrada é sobremaneira empoeirada; (2) a escola não tem a mesma estrutura da outra onde ele ensina na cidade; (3) alguns alunos ainda não conseguem ler; (4) faltam recursos básicos, como um mapa histórico e uma biblioteca, e recursos técnicos; (5) há alunos que desejam aprender e outros que *pulam o muro*; (6) os professores são ávidos por ensinar, mesmo com uma série de condições adversas. Ele fala com a gestora sobre a possibilidade de fazer um passeio com a turma, mas não há um transporte. Então, coloca as mãos na cabeça. Vai à escola no horário oposto, conhece todas as instalações físicas, depois dá uma volta pelas frágeis ruas onde ela está inserida. Ao chegar à sala de aula, pede que todos se levantem, deixem o material nas carteiras e o levem para conhecer a escola; depois, caminham fora da escola, munidos de caderno e de caneta, para desenhar as ruas, as casas, as estradas. Fala sobre o pouco que aprendeu da localidade e ouve os alunos contarem as histórias que já ouviram falar do município, de uma pedra que, se for arrancada, libertará uma baleia... Até que a irmã retome a

saúde e encontre outra turma e uma escola com muros ampliados! Por onde andar o Professor Astrogildo uma hora dessas? E por que barreiras ele teve de passar para romper com o modelo eminentemente tradicional, para ser e formar pessoas reflexivas?

O ensino de História tem toda uma carga advinda de gerações e gerações que o coloca em uma posição de inferioridade diante de outras áreas do conhecimento e, quanto mais conservadoras se apresentam as localidades, mais ele parece ficar *recolhido ao terceiro plano*. Na França, essa questão é um tanto superada no sentido de que as outras áreas do conhecimento, como a língua e a literatura, por exemplo, são historicizadas, apesar de, no ensino médio, sua carga horária ser reduzida. Será que poderia ser diferente o ensino de História na E.M.E.F Miguel Filgueira Filho? Vejo permanências que predominam em pequenos pedaços de mudanças. Desejos de mudança entre os que fazem parte do corpo da escola, mas se veem agrilhoados pelas próprias condições históricas que são verdadeiras prisões criadas pelos próprios artífices. São assombrados pelos fantasmas do passado que lhes dão condição de existência, mas não, de liberdade.

Bananeiras é um município, cujo índice populacional, em sua maioria é rural, mas, como ocorre em Portugal, alunos e professores seguem modelos urbanos, como se fossem os mais corretos. No entanto, no setor do Tabuleiro, há uma professora que leva os alunos para conhecerem a cidade e criar vínculos com o município, ainda no 1.º ano do ensino fundamental e outra que, nas aulas de História Antiga, relaciona práticas do Antigo Egito com a maquiagem das alunas e emprega os princípios de democracia e de cidadania, nascidos na Grécia Antiga, comparando-os com a nossa vivência em sociedade nos dias atuais.

Convém enfatizar que as mudanças na história da humanidade não acontecem de um momento para outro, mas, cotidianamente, comumente, de forma tão lenta que não temos olhos para ver. Por isso o descompasso da produção do conhecimento na área de História e a prática de ensino em sala de aula. Numa sociedade em que os verdadeiros coronéis se foram, mas um ou outro toma para si o título e as características do seu reinado, de terras sem fim, as forças dessas duas professoras ainda não conseguem desmembrar o território que, de tão imenso, *os novos coronéis* não se dão conta de que o que eles julgam porto seguro já traz uma gangrena espalhada, para a qual não há mais remédio que contenha a mudança.

A história segue seu rumo, não como homens e mulheres desejam, mas de acordo com as próprias condições do seu tempo. Não sucede dentro de uma linha reta que aprisiona os colaboradores da tese, ávidos por mudanças. Não foi o paradigma mecânico que fez a humanidade ser submissa a um relógio. Mas através – traspassando, rasgando, esmiuçando –

do paradigma emergente que mais que tudo, procura ver as coisas como elas são, e não, aprisioná-las em esquemas externos. A dialógica foi a força que me impulsionou a ir adiante com a tese. É dela que sobrevivo nos dias que vejo passar. O pensamento complexo ensinou-me sobre coisas que eu sentia e sabia, mas não tinha as palavras adequadas para dizer e sei que ainda serão necessários neologismos para explicar tantas coisas novas, em momentos tão obscuros que se vive.

O tetraedro que criei durante o Doutorado ainda não dá conta de tudo. Mas o que dá conta de tudo? Também não o imagino da forma exata como ficou no mapa conceitual. Acontece que não sou bom em informática. No entanto, a ideia de movimento, de abertura e de diálogo passa nitidamente por ele. De acordo com o que defendo, em momento algum, ele poderia estar contido numa linha, sobretudo pela recursividade que faz parte dele. Foi o que consegui fazer no momento.

Porém, nesse contexto, meu desejo se tornou uma farpa, porquanto tive que excluir os diálogos das entrevistas dos colaboradores para que a tese não ficasse extensa, cansativa e mais repetitiva, já que esse é o meu estilo de escrever. Espero, todavia, ter podido selecionar os pontos mais importantes para demonstrar o meu intento. Esse foi um aspecto da metodologia da história oral que se perdeu no caminho. Foi a ação-reflexão-ação que mais tomou o meu tempo: ouvir, voltar atrás, reescrever, sentir o tom da voz, descobrir aspectos que não havia percebido no momento da entrevista. Além disso, por mais que desejasse, não podia expressar o prazer imenso que tive com todos os colaboradores, até com a poeira e a lama.

No total, foram nove entrevistas, duas das quais sacrifiquei devido ao fato de apenas uma entrevistada ter estudado no Normal. Essa atitude foi a mais adequada porque, se deixasse as duas entrevistas, a teia de relações se ampliaria, e isso poderia complicar mais o entendimento da tese, porquanto a especificidade foi o Miguel Filgueira, e na teia de relações com os dois setores, o leitor poderia não entender. Afirmando que, se não tivesse considerado o setor do Tabuleiro e o do Caboclo, desfalaria o Miguel Filgueira. Essas escolhas são dolorosas para um cientista mais sensível a essas questões – refiro-me, principalmente, ao fato de haver retirado duas entrevistas. Revendo a tese, percebo que as entrevistas estiveram em consonância com o método, com a metodologia e com as técnicas, que não poderia ter sido de outra forma. Cada colaborador demonstrava um sentimento, uma forma de agir, um trejeito próprio. Por isso acredito que as entrevistas contribuíram para que eles repensassem suas práticas, o que, para mim, foi um resultado sobremaneira significativo.

O ensino de História, na zona rural, perde em muitos aspectos: o veio da tradição retira ainda mais a possibilidade de História ser a mais política das ciências sociais, como sonhou Elza Nadai (1993), na medida em que preponderam valores equivocados ou do próprio tradicionalismo. Escrevo, agora de forma generalizada, e não, especificamente, sobre o professor do Miguel Filgueira, mas, sobretudo, para o professor da Academia. Seria o começo de uma mudança no ensino de História se os professores entendessem o quanto são tradicionais e reproduzem modelos ultrapassados. Mas eles preferem se dizer *críticos*, ainda que não o sejam. É como os pedagogos que, em cujas aulas defendem a gestão democrática e aceitam a função de gestor indicado pela prefeitura. Tais contradições deverão permanecer no contexto educacional? Não. Não estou falando de Religião.

A produção sobre educação do campo tem muitos aspectos de que discordo, a saber: (1) o discurso de que o camponês tem que, necessariamente, viver no campo; (2) a forma como ainda se fala em *resgate* cultural, o que é, no mínimo, inaceitável, em termos históricos e antropológicos, e em *resistência*, como se, ao resistir, o *resgate* seja possível. Isso me lembra Italo Calvino (1995) que, ao mencionar uma de suas cidades invisíveis, fala que ela resiste e se trai ao resistir; (3) a rigidez do discurso para se compreender o campo que critico, porque acredito na possibilidade de flexibilidade, e não, na *flexibilidade* que inventou o Partido dos Trabalhadores. Talvez toda a rigidez dos defensores por uma educação do campo seja o rigor para vencer a luta, mas não sei até que ponto essa rigidez é válida. Há uma velha história que conta que as árvores rígidas sofrem no inverno, pois quebram seus galhos com o peso da neve, enquanto aquelas cujos galhos são flexíveis se curvam com o peso da neve, mas voltam a se levantar.

Quanto à questão da participação na escola, é ponto nevrálgico, é o *nó górdio*. A falta dela é a pústula que atravança as demais instâncias, porque entendo que muitos pensam que participam mesmo dos caminhos da Escola. Essa situação me reporta ao velho parlamentarismo às avessas, que marcou o Brasil no Império. As medidas vêm de cima para baixo, verticalizadas, portanto, retiram dos partícipes o poder de decisão, o principal motivo de as coisas não caminharem para a transformação, sobretudo do ensino, da rigidez da Velha República, a *república dos coronéis*. Nesse jogo de poder, a famosa troca de favores não dá espaço para mudanças substanciais. Então, o ensino de História pode fazer o que mais, em sua forma de ser, além de reproduzir? Acredito que pode ter outras questões, inclusive a falta de condições físicas apropriadas no Miguel Filgueira, como uma biblioteca que atenda às principais necessidades dos aprendentes, dos professores e da comunidade escolar, uma

quadra para que todos possam gastar suas energias, um auditório no modelo de um anfiteatro e, todas as outras condições materiais possíveis. Porém, sob a tutela do município dessa forma em que se encontra, não haverá mudanças substanciais no modo de se pensar e ver o mundo. Parafraseando Cecília Meireles, o mundo é como um jardim, apenas mais largo e que não tem fim.³⁵ Esse tipo de política retrógrada estreita o mundo que está ao redor dos que fazem a escola, as condições em que vivem, e suas mentes perdem as asas e, caso ganham asas, terão o destino de Ícaro, afugentados pela estrutura política local que quer o voto certo no dia de eleições. Apesar da política local, na Universidade do Tabuleiro, há um aspecto que sempre me chamou a atenção: o fato de que, embora haja conflitos em todos os grupos, os membros da escola têm uma autoestima elevada e existe entre eles um clima de solidariedade que os ajudam a vencer as dificuldades por que passam no cotidiano. Entendo que a posição central que a instituição ocupa, por oferecer até as séries finais do ensino fundamental, diferencia-a das outras que fazem parte dos setores do Tabuleiro e do Caboclo. Todavia, esse seria um assunto para ser investigado em outra tese.

Se o ensino de História se pautar em *transposição*, estará fadado a ser tradicional. Do passado, temos fragmentos a que o historiador dá sentido. Amanhã, o passado poderá ser outro. Após o dia de amanhã outro ainda e aí sucessivamente. Não retirem a possibilidade do professor de História recriar e produzir conhecimento novo em sala de aula com seus *discípulos*. A Bíblia é para os cristãos. O livro didático não é uma Bíblia. O professor seleciona o que é mais importante para trabalhar com sua turma, e se tal livro não responde às necessidades imediatas, o professor deve recriar, acrescentar páginas de jornais em forma de colagem, páginas de revistas, folhas de outros livros de História. Por isso “não disparem sobre o utopista” (SANTOS, 2009) e deixem o professor reinventar com seus alunos uma História mais digna, deem oportunidade para as margens, as mulheres, as crianças, os movimentos sociais, a história das paisagens, dos sonhos, do que poderia ter sido. A transposição está para a forma mais tradicional de se ensinar História, em que se pegam verdades prontas para fazer pesar o cérebro dos aprendentes. Por isso, asas à imaginação!

As formações continuadas no ensino de História só não irão ocorrer, nos setores estudados, se a prefeitura não permitir, porque estou com disposição e garra para iniciá-las ainda neste ano de 2013. Elas mudarão o *status quo*? Se fomentarem alguns dos envolvidos, já terá sido válida a minha tese. Termino sabendo um pouco mais sobre um pedacinho de

³⁵ Poema “O menino azul”, do livro Ou isto ou aquilo. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html>> em: 15/03/2013

Brasil e de mim, também, que ainda falta muito território por se conquistar – entre permanências e mudanças – para que o saber produzido no âmbito da teoria e ensino de História abrace a escola e vice-versa.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Questionário 1**QUESTIONÁRIO GERAL SOBRE OS PROFESSORES** Aplicação:23/11/2011**I - Identificação:**

01)Nome: _____ 02)Data de Nascimento: ___/___/___

03)Instituições em que ensina: _____

04)Experiência em quais níveis de ensino: _____

05)Atualmente, quais as funções que exerce na Escola: _____

06) Quanto tempo de experiência em sala de aula: _____ 07) Renda mensal: _____

II - Questionário:

01) Tempo de experiência no magistério:

- a. () Menos de 5 anos;
- b. () Acima de 5 até 10 anos;
- c. () Acima de 10 até 15 anos;
- d. () Acima de 15 até 20 anos;
- e. () Acima de 20 até 25 anos;
- f. () Acima de 25 anos.

02) Nível de instrução:

- a. () Ensino fundamental; instituição: _____
- b. () Ensino médio; instituição: _____
- c. () Ensino superior; qual Curso? _____
- d. () Aperfeiçoamento; em qual área? _____
- e. () Especialização; em qual área? _____
- f. () Mestrado; em qual área? _____
- g. () Doutorado; em qual área? _____

03) Gosta de ser professor?

- a. () Sim
- b. () Não

04) Acredita que baixos salários interferem no desempenho em sala de aula?

- a. () Sim
- b. () Não

05) Sente afinidade com o Ensino de História?

- a. () Sim
- b. () Não

06) Já ensinou História?

- a. () Sim; por quanto tempo? _____
- b. () Não

07) Ainda ensina História?

- a. () Sim
- b. () Não

08) Considera que já inovou no Ensino de História em seu cotidiano em sala de aula?

- a. () Sim
- b. () Não

09) Você considera que o Ensino de História contribui para vivência da cidadania?

- a. () Sim
- b. () Não

10) Você considera que o Ensino de História contribui para o desenvolvimento da consciência crítica?

- a. () Sim
- b. () Não

11) Podemos estabelecer práticas interdisciplinares (ou transdisciplinares) com Ensino de História?

- a. () Sim
- b. () Não

12) É possível estabelecer relações entre o Ensino de História e o Ensino de Matemática?

- a. () Sim
- b. () Não

13) É possível estabelecer relações entre o Ensino de História e a leitura e escrita?

- a. () Sim
- b. () Não

14) Qual o tempo disponibilizado nas turmas semanalmente para o Ensino de História?

- a. () Menos de 1 (uma) aula
- b. () 1 aula

- c. () 2 aulas
- d. () 3 aulas
- e. () 4 aulas ou mais

15) Ensina em salas multisseriadas?

- a. () Sim
- b. () Não

16) Já ensinou em salas multisseriadas?

- a. () Sim
- b. () Não

17) Ensina em quais horários?

- a. () Matutino;
- b. () Vespertino;
- c. () Noturno;
- d. () Intermediário.

18) Já ensinou em turno intermediário?

- a. () Sim
- b. () Não

19) Desenvolve alguma atividade além da docência?

- a. () Sim; Qual ou quais? _____
- b. () Não

Assinatura: _____

APÊNDICE B: TEMPO DE MAGISTÉRIO

ORDEM	TEMPO EXATO DE MAGISTÉRIO	QDE
1.	2 anos	2
2.	3 anos	1
3.	4 anos	0
4.	5 anos	2
5.	6 anos	2
6.	7 anos	3
7.	8 anos	1
8.	9 anos	1
9.	10 anos	1
10.	11 anos	0
11.	12 anos	2
12.	13 anos	1
13.	14 anos	0
14.	15 anos	1
15.	16 anos	0
16.	17 anos	1
17.	18 anos	0
18.	19 anos	1
19.	20 anos	2
20.	21 anos	1
21.	22 anos	0
22.	23 anos	0
23.	24 anos	1
24.	25 anos	2
25.	26 anos	0
26.	27 anos	0
27.	28 anos	0
28.	29 anos	0
29.	30 anos	2
30.	31 anos	1
31.	32 anos	1
32.	33 anos	1
33.	Não especificou exatamente	1 (-q 5)

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO 2

Caríssimo(a) professor(a),

Contamos com a sua colaboração em responder este questionário, contribuindo com as reflexões das práticas desenvolvidas nas escolas do Município de Bananeiras, na perspectiva da (re)construção dessas ações e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças, jovens e adultos que ingressam na escola pública. Este instrumento está organizado em duas dimensões: perfil profissional e prática docente. Sua participação é de fundamental importância para a consecução dos objetivos do trabalho.

A. PERFIL PROFISSIONAL

1. Nome, _____

2. Graduação em _____

3 Sua opção profissional deu-se em função de:

() condições reais de vida () conhecimento da profissão () influências familiares () por acaso

4. Chegada ao magistério;

() concurso público () contrato temporário () convite () por acaso () outros

Especificar _____

5 Vínculo institucional

() concursado () contrato temporário () estágio () outros

Especificar _____

6. Tempo no exercício do magistério

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () mais de 15 anos. Quanto? _____

7. Tempo na escola

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () mais de 15 anos. Quanto? _____

8. turma(s) em que ensina _____

9. turno(s) _____

10. desenvolve outras atividades () sim não ()

Em caso afirmativo quais? _____

11. Sua chegada à escola do campo. Motivos que a trouxeram a esta escola.

() escolha sua () remanejamento da secretaria () indicação

12. Mora na comunidade onde se localiza a escola () sim () não

13. Como chega até a escola

() transporte próprio () transporte da secretaria de educação () transporte coletivo () a pé

14.. Conhece a realidade de vida (os projetos, experiências, saberes etc.) da comunidade onde está inserida a Escola

() Sim () Não

Em caso afirmativo descreva suas percepções sobre a comunidade_____

15. Conhece as expectativas das pessoas da comunidade em relação à (vida) e escola?

() Sim () Não

Em caso afirmativo indique essas expectativas_____

16. Além de dá aulas você participa de outras atividades pedagógicas na escola?

() Sim () Não

Quais?

Como se dá essa participação?

() continuamente () eventualmente () às vezes

17. Está (satisfeito, realizado) nessa escola? () Sim () Não

18. O que você aponta como causas desse sentimento para com a escola?_____

19. Busca a formação continuada, procura estudar e fazer cursos que lhe apoie no trabalho como professor?

() sim () Não () às vezes

20. Fez algum curso nos últimos três anos? () Sim () Não

Quais?_____

21. Por quem são oferecidos esses cursos?

() Secretaria de Educação () Universidades públicas () Universidades privadas () outros

22. Como se dá sua participação nesses cursos?

() iniciativa própria () apoio da secretaria de Educação () incentivo da escola

23. Como a gestão da escola concebe sua participação em cursos?

() importante () indiferente () faz empecilho () estimula a participação

24. Nos cursos que você fez ou faz é abordado conteúdo referente à educação escolar do campo?

() Sim () Não

Em caso afirmativo liste alguns textos ou conteúdos estudados _____

25. Conhece ou já leu algum material referente à educação escolar do campo? () Sim () Não

Em caso afirmativo indique o material _____

26. Tem interesse em estudar sobre essa temática? () Sim () Não

Em caso afirmativo, O que especificamente? _____

27. Quais são as contribuições esperadas na sua vida profissional a partir da realização desses estudos?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

B. PRÁTICA PEDAGÓGICA

28. Você possui identidade com o magistério () Sim () Não

Justifique sua resposta: _____

29. Você possui identidade com a educação do campo? () Sim () Não

Justifique sua resposta: _____

30. A escola em que você trabalha já construiu o projeto pedagógico? () Sim () Não

Em caso negativo registre o que orienta o trabalho na escola _____

31. Em caso afirmativo informe como se deu sua participação

() em reuniões () leituras e sistematização () reunião com os pais () conversas com os discentes

32. Qual foi sua contribuição na construção desse projeto

() informações sobre a realidade () incentivo aos colegas () nenhuma () sistematização dos dados

33. O que foi considerado no processo de organização do projeto pedagógico?

34. Como a escola planeja as atividades que desenvolve?

35. A frequência em que esse planejamento acontece

() semanal () quinzenal () mensal () bimestral () Outros .
 Especificar _____

36. Como você planeja as atividades que desenvolve com sua turma

() em equipe com os colegas () com a orientação da coordenação e colegas () sozinho () Outros.

Especificar _____

37. Como você organiza seu plano de trabalho diário para a turma que ensina

() registros semanais () anotações diárias () anotações bimestrais

38. Quais aspectos são considerados no momento de planejar as atividades para sua turma?

39. Quais materiais você utiliza para organizar suas aulas? _____

40. Você tem bem claro os objetivos que pretende alcançar com o seu grupo de discentes: No final do ano? Em cada Unidade? Em cada aula?

() Sim () Em parte () Não

41. Poderia exemplificar alguns desses objetivos? _____

42. O que você considera para definir e organizar os conteúdos que desenvolve com sua turma?

() Projeto pedagógico e experiências do grupo

() Os livros didáticos

() Os temas definidos pela escola

() Programas assumidos na escola

() Outros. Especificar _____

43. Como define as estratégias de ensino, com as quais vai trabalhar os conteúdos? _____

44. Pode registrar resumidamente uma experiência vivida por você e sua turma que considera exitosa?

45. Está satisfeita com os resultados do seu trabalho e com a aprendizagem dos discentes?

() Sim () Em parte () Não

Justifique sua resposta _____

46. Como você avalia a sua prática docente? _____

47. Você indica alguma dificuldade ou desafio na sua prática pedagógica, que lhe incomoda? _____

48. A que você atribui essas dificuldades

() ausência de formação continuada () condições de trabalho () precariedade de materiais

() Outros.

Especificar _____

49.O que poderia contribuir para a superação dessas dificuldades? _____

Para as questões de número 48 e 49 faça a opção de acordo com a área do currículo escolar que você ensina.

50. Descreva resumidamente uma experiência na área de ensino de História ou (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso) vivida por você e sua turma que considera importante? _____

51. Como você relaciona o ensino de História ou (Língua Portuguesa, ou Matemática, ou Ciências Naturais, ou Geografia, ou Arte, ou Educação Física, ou Ensino Religioso) com as outras áreas do ensino-aprendizagem como leitura, escrita e matemática...?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA, M. da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal: EDUFRN, 2012.
- ALMEIDA, Daniele Maia de; COSTA, Luana Raniele Ferreira da; SANTOS, Roseli Pereira dos. A importância do café no contexto socioeconômico e cultural da cidade de Bananeiras. In.: SANTOS, Juvandi de Souza (org.). **História local e desenvolvimento regional em cidades da Paraíba: contribuição para o desenvolvimento historiográfico do Estado**. Campina Grande: Cópias e Papéis, 2011. p.33-42.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etinografia da prática escolar**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castangna (Org.). **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Por um tratamento público da escola do campo. In.: MOLINA, Mônica Castangna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo: contribuições para um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. v.5 p.91-108
- AYALA, Marcos; AYALA, M. Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil: perspectivas de análise**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à ciência política**. 12.ed. São Paulo: 1999.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6.ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UnB, 1996.
- BARAQUIN; Noëlla; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário universitário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARBOSA, Livia. **Cultura e empresas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre filosofia da História. In.: KHOTHE, Flávio R. (org.). **Walter Benjamin: sociologia**. São Paulo: Ática, 1985.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar** - A aventura da modernidade. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: Gilberto Luiz Alves. (Org.). **Educação no campo: Recortes no tempo e no espaço**. Campinas: editora autores associados, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de história oral**. Campinas: Loyola, 1996a.

_____. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Memória sertão: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão**. São Paulo: Cone Sul; UNIUBE, 1998.

BRASIL. LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília – DF.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 10/01/2012

BRASIL. MOBRL Lei 5.379/67 de 15 de dezembro de 1967. Brasília – DF.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, v.5, 1997.

BURGUIÈRE, André. Da história evolucionista à história complexa. In.: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história: revisão urgente**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Loyola, 1999.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Edgard de Assis et al. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

CASTRO, Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

CERTEAU, Michel de. A beleza do morto. In: _____. **A cultura plural**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **A invenção do cotidiano 1: artes do fazer**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CANCLINI, Néstor García. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: USP, 2003.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

_____. **Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais**. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2000.

CASTRO, Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

CASTRO, Suzana de (org.). **Introdução à filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

DOSSE, François. O método histórico e os vestígios memoriais. In.: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Por uma educação básica do campo. In.: KOLLING, Edgar Joge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castangna (orgs). **Por uma educação básica do campo**. 3.ed. Brasília: UnB, 1999. v.1.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 6.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FICHTE, Johann. **Os pensadores**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia de Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARDINER, Patrick. **Teorias da história**. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUIMARÃES, Juarez. **Democracia e marxismo: crítica à razão liberal**. São Paulo: Xamã, 1998.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

GUTIERREZ, Gustavo Luiz & CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo. Cortez, 1998, pp. 59-75.

HEGEL, Georg. **Os pensadores**. São Paulo: Nova cultural, 2000.

HIDALGO, Ângela M. Globalismo, estado mínimo e gestão compartilhada. In.: LIMA, Antonio Bosco de. **Estado, práticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KANT, Immanuel. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOLLING, Edgar Joge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castangna (orgs). **Por uma educação básica do campo**. 3.ed. Brasília: UnB, 1999. v.1.

KOLLING, Edgar Joge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por um educação do campo. v.4.

LE GOFF, Jacques. (org.). **A história nova**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **História e memória**. 5.ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história: no ginásio e no primário**. São Paulo: Cultrix,

LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

LÚCIO, A.C.M. **O mundo de Jove**: a história de vida de um cantador de coco. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, 2001.

MARTINS, Carlos B. **O que é Sociologia**. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEIRELES, Cecília. **O que se diz e o que se entende**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MELO Neto, José Francisco de; ROSAS, Agostinho da Silva. (Org.). **Educação popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008. v.2

MENDRAS, Henri. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para um projeto de educação do campo**. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de história e história cultural: diálogos possíveis. In.: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA (Org.). **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Maud, 2005.

MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MONTENEGRO, Antônio. **Síntese da história de Bananeiras**. João Pessoa: UFPB, 1996.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In.: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: artes médicas, 1996.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Lois Le. **A inteligência da complexidade**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995a.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Meus demônios**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995b.

_____. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. **Para onde vai o mundo?** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Sociología**. Madrid: Tecnos, 1995c.

NADAI, Elza. O ensino de História do Brasil: trajetória e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero. v. 13, n.º 25/6. Set. 92/Ago. 93. Memória, história e historiografia. p. 143-162.

NEGT, Oskar; KLUGE, Alexander. **O que há de político na política?** São Paulo: UNESP, 1999.

NEVES, Lucila. **História oral**: memória, tempo e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 2007.

_____. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In.: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004.

_____. **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995.

_____. **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 1995.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar por uma história prazerosa e consequente. In.: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.17-36

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**: que fato ensinar em classe? Por outras histórias do Brasil, o tempo histórico no ensino. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PINTO, Maria de Lourdes; JEZINE, Edineide. (Org.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PERNOUD, Régine. **Idade Média**: o que não nos ensinaram. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitela Val di Chiana. (Toscana: 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janafina (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 6.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Traduzido por Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto história**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC. São Paulo, v. 14 Fev. 1997a. p.7-24.

_____. O que faz a história oral diferente. Traduzido por Maria Therzinha Janine Ribeiro. **Projeto história**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC. São Paulo, v. 14 Fev. 1997b. p.35-39

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: Traduzido por Maria Therzinha Janine Ribeiro. **Projeto história**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC. São Paulo, v. 14 Fev. 1997c. p.13-49.

NIKITIUK, Sônia L. **Repensando o ensino de história**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A História na escola: autores livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RODRIGUES, L. de O. **A voz em canto: de Militana a Maria José, uma história de vida**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, 2006.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos; VOGEL, Arno. **Quando a rua vira casa: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro**. 3.ed. São Paulo: FINEP/IBAM, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Brasil, em direção ao século XXI. In.: LINHARES, M. Yedda. **História Geral do Brasil**. 9.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, Manoel Luiz da. **Bananeiras: sua história, seus valores**. João Pessoa: IPÊ, 1997.

SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. Educação popular práxis: a ação política e educativa dos trabalhadores e das trabalhadoras do MST. In.: MELO Neto, José Francisco de; ROSAS, Agostinho da Silva. (Org.). **Educação popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008. v.2 p. 157-173.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. O Ensino de História no meio rural: olhares e práticas. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso, JEZINE, Edineide. (Orgs.) **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

SOIRET, Rachel; BICALHO, M. F. B.; GOUVÊIA, M. de F. S. (Org.) **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

TADDEI, Renzo. **Os Profetas da Chuva do Sertão como Produção Midiática**. Trabalho apresentado na reunião anual da Latin Studies Association, Rio de Janeiro, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In.: SILVA, Aínda M. Monteiro; MONTEIRO, Ana M.; MOREIRA et. al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SADER, Emir. Apresentação. In.: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

SILVA, Manoel Luiz da. **Bananeiras**: sua história, seus valores. João Pessoa: IPÊ, 1997.

SOUSA; John Alex Xavier de.; ARAÚJO, Monalisa Porto. Manoel Bomfim, um homem do seu tempo: organicismo, darwinismo e precedentes da educação popular. In.: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MOURA, Assis Souza de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da (Org.). **Educação**: temas e olhares. João Pessoa: UFPB, 2012.

TOQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América**. 2.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WERBNER, Pnina. Hibridismo. In.: SCOTT, John. (org.) **Sociologia**: conceitos-chave. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

VERGEZ, André; HUISMAN, Denis. **História dos filósofos**: ilustrada pelos textos. 5.ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1982.

VINHAS, M. **Problemas agrário-camponeses do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SITES

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 10/10/2012

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/salvacao-lavoura-497826.shtml>> Acesso em: 20/02/2013.

Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/22548/ibge-educacao-avanca-mas-metade-da-populacao-nao-tem-instrucao>> Acesso em: 14/10/2012

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=250150>> Acesso em: 10/11/2012.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paraiba_MesoMicroMunicip2.svg> Acesso em: 10/10/2012

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paraiba_Micro_BrejoParaibano.svg> Acesso em: 10/10/2012.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paraiba_Municip_Bananeiras.svg> Acesso: 10/10/2012.

Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html>> em: 15/03/2013