



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES E  
PROFESSORES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS NO MEIO  
RURAL E URBANO**

ASTROGILDO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR

UBERLÂNDIA  
2012

**ASTROGILDO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR**

**IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES E  
PROFESSORES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS NO MEIO  
RURAL E URBANO**

Tese apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da  
Universidade Federal de  
Uberlândia, como requisito  
parcial para a obtenção do  
título de Doutor em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e  
Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra.  
Selva Guimarães

**UBERLÂNDIA  
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

S586i Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-  
Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e  
professores de história : um estudo em escolas no meio rural e  
urbano / Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. - 2012.

614 f. : il.

Orientadora: Selva Guimarães Fonseca.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. História – Estudo e ensino - Teses. 3.  
Professores de história – Formação - Teses. 4. Estudantes do ensino  
fundamental – Araguari (MG) - Teses. 5. Estudantes do ensino  
fundamental - Patos de Minas (MG) - Teses. 6. Estudantes do ensino  
fundamental – Uberlândia (MG) – Teses. I. Fonseca, Selva  
Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

**ASTROGILDO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR**

**IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES E  
PROFESSORES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS NO MEIO  
RURAL E URBANO**

Uberlândia-MG, 16 de julho de 2012

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Selva Guimarães (Orientadora)

---

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto (PPGED – UFU)

---

Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães (PPGED – UFU)

---

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG)

---

Profa. Dra. Marizete Lucini (UFS)

Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não para  
Não para, não, não para  
(Cazuza)

Dedico esta tese a todos aqueles que vem me ensinando a traçar meus caminhos e  
aqueles que caminham ao meu lado.  
Em especial para minha família, companheiros de todas as horas.

## AGRADECIMENTOS

Contrariando aos que afirmam que a escrita de uma tese é um trabalho solitário, minha experiência foi de um trabalho solidário, pois pude contar com a contribuição e com o apoio constante de familiares, amigos e professores. É impossível não reconhecer tantas contribuições, fui ajudado, aspirado e multiplicado. Dessa forma, posso afirmar que esta tese é produto de um trabalho coletivo, escrito por várias mãos. Meu eterno agradecimento:

Aos meus pais, Alda e Astrogildo, pelo amor incondicional, pelo respeito, amizade, carinho, incentivo, enfim, por serem meu porto seguro.

A minha irmã Rosane, agradeço pela presença constante e peço desculpas por muitas vezes se sobrecarregar com “obrigações” domésticas e por cuidar de nossos pais enquanto eu estava, quase sempre, ausente.

A minha irmã Cristiane, que mesmo ausente fisicamente, permanece viva em minha memória e agradeço por termos convivido por 26 anos, tempo suficiente para aprender com você, exemplos de persistência, coragem, determinação, para o resto da minha vida.

Ao meu irmão Cláudio, pelo exemplo de coragem, determinação, profissionalismo e amizade.

A minha tia, Maria Claudia, por fazer parte da família, e mesmo quando parece distante, está muito presente.

Aos meus jovens sobrinhos queridos, Marina e Osório, pela oportunidade de aprender e conviver um pouco mais de perto com uma nova geração.

A Professora Selva Guimarães, que me aceitou como orientando, e como ela mesma diz: “isso é para o resto da vida”. É um orgulho, uma grande honra ser orientado por você.

Aos colaboradores dessa pesquisa: os 130 jovens estudantes que aceitaram fazer parte deste trabalho me acolheram em suas salas de aula e muito me ensinaram. Aos gestores das escolas participantes: Valéria, Maria Aparecida, Consuelo, Adilson, Perpétua e Gilda. Aos professores: Eduardo, Maria Cristina, Luci, Maria Helena, Marli e Sebastião. Aos professores que participaram da Banca de Qualificação e sugeriram caminhos para nossa investigação: Sandra Cristina Fagundes de Lima, Ernesta Zamboni e Iara Guimarães.

Aos professores do PPGED, em especial ao professor Carlos Henrique Carvalho, Humberto Guido, Antônio Bosco, Maria Vieira, Carlos Lucena, Wenceslau, Sandra Cristina Fagundes Lima.

Ao secretários do PPGED, James e Gianni.

Aos secretários da FACED, Oscar, Candinha, Rosane, Claudia e Sandra.

Aos companheiros do PPGD, em particular aos que mais conviveram nas salas dos núcleos de pesquisa: Mônica, Adriano Rafael, Cidinha, Silvia, Jociene, Telma, Aluísio, Sandro, Walter, Mara Furquin, João Batista, Jeovandir, Pâmela, Isabel, Thais, Daniela, Naísa, Antoniette, Iara Longhini, Josemir e Tâmara (in memória).

Aos companheiros de orientação: Gizelda, Benjamin, Odair, Valeska, Alexandre, Regina, Eliana, Regma, Thamar, Liliane, Camila Boaventura, Osvaldo. Destes agradeço especialmente a Gizelda pelo seu companheirismo, pela facilidade de doar-se e pela alegria de viver contagiante. Ao Odair, que nos últimos anos se mostrou muito amigo, e nos aproximamos muito com a possibilidade de fazermos o doutorado sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona. A Camila, uma jovem muito simpática, que tive a oportunidade de conhecer e aprender no final de sua iniciação científica.

A todos os participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente e Práticas de Ensino de História e Geografia. - GEPEGH.

A todos os participantes do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural – GPHER.

Participantes do Núcleo de Pesquisas sobre Práticas Escolares – NUPEP -, em especial aos participantes envolvidos no Projeto de Pesquisa Peabiru.

Aos colegas professores, secretárias e técnicos do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP-UFU, pelo apoio, incentivo e acolhimento em especial a José Josberto, Jiani Langaro, Dalva, Ângela, Cairo e Eduardo.

Aos meus alunos das disciplinas Estágio Supervisionado II (turma 2011) e V (turma 2012).

A minha amiga-irmã Roberta Tiago, pessoa a qual tenho imenso carinho e admiração, agradeço e peço desculpas pela ausência, porém registro que sempre esteve presente em meu pensamento.

A Simoni Shimamoto, exemplo de profissionalismo, determinação e simpatia.

A Sueli Gomes, pessoa que sempre pude contar em qualquer situação.

A minha amiga Fernanda Duarte, sempre simpática e exemplo de perseverança.

A Zeli Alvim, mesmo distante, guardo na memória o quanto você me ajudou no início da minha vida acadêmica.

Ao Bruno, pela amizade, pela contribuição na confecção de algumas tabelas e por ajudar-me a conferir a parte técnica do trabalho.

Aos meus amigos Mario Netto, Marco Aurélio e Deive Bernades, pela amizade, pelo exemplo e pelas ricas contribuições.

Ao meu amigo Leonardo Menezes, por dividir reflexões, produções e um grande respeito.

A D. Ione, pela correção ortográfica da tese e pelos ensinamentos de vida que tive o privilégio de receber ao longo dos últimos oito anos.

A Maria Cristina, companheira de todas as horas, que sempre ouviu e respeitou minhas lamentações, angústias e também minhas alegrias.

A Capes, instituição que me permitiu tempo livre para consolidar meu trabalho.

## RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo as relações entre a construção das identidades e a formação da consciência histórica de professores de História e jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental em escolas do meio rural e urbano, dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, MG, Brasil. Como objetivos específicos, destacamos: 1 - Descrever o cenário da investigação: o meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, localizados no estado de Minas Gerais, Brasil e as escolas públicas de educação básica selecionadas; 2 – Identificar e analisar o perfil socioeconômico e cultural; os significados da condição juvenil; os valores, referências e percepções de jovens estudantes do último ano do ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano; 3 – Refletir sobre o processo de construção das identidades e da consciência histórica de professores de História atuantes no ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano; 4 – Analisar como os saberes históricos escolares e as concepções/idéias/valores de professores e alunos auxiliam/participam no processo de construção das identidades e consciência histórica de professores e jovens estudantes. Trata-se de uma investigação qualitativa do tipo etnográfica. Nessa perspectiva realizamos os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico e documental; observação e redação de notas de campo; elaboração e aplicação do questionário entre os alunos; realização de entrevistas orais com gestores e professores de História; transcrição e textualização das narrativas e consolidação dos dados do questionário por meio do Programa *Statistical Package for Social Sciences – SPSS*, que proporcionou um tratamento estatístico. Fizeram parte do universo pesquisado 130 jovens estudantes, 6 professores de História e 6 gestores das escolas. O cenário/campo da investigação foram os municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas no estado de Minas Gerais, Brasil. Em cada município, escolhemos duas escolas públicas, sendo uma localizada no meio urbano e outra no meio rural, totalizando seis escolas. O estudo evidenciou que as transformações ocorridas no meio rural e urbano, do *locus* da pesquisa, possuíam algumas particularidades e diferenças similares às de outras localidades e outras regiões do país. É um cenário complexo, ambíguo, marcado por transições, mudanças e permanências. As relações entre os espaços rurais e urbanos são circulares, marcados pela interdependência. Os jovens estudantes são atores sociais plurais, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de mudanças das condições de vida. São críticos em relação à instituição escolar, mas acreditam na escola e confiam nos professores. Os professores no cotidiano escolar expressam e reconstróem suas histórias de vida pessoal e profissional e assim, se formam e transformam suas identidades nos diferentes territórios em que atuam, rurais ou urbanos. Os jovens estudantes atribuíram um sentido positivo para a História. Os professores, ao ensinar História, expressaram o desejo de contribuir para a formação crítica dos jovens por meio de diferentes metodologias de ensino, porém, em função dos currículos prescritos e dos limites das condições de trabalho das escolas públicas, prevalecia um ensino que seguia “linearmente” o proposto nos livros didáticos, bem como práticas pedagógicas consideradas tradicionais, como resumo no quadro, exercícios de fixação. Dominava a perspectiva tradicional do ensino de História, restrita à institucionalização, porém, apresentava alguns sinais de um ensino potencializador, que enfatizava o papel formador e conformador da consciência histórica crítica. Mesmo diante das adversidades, das condições de trabalho educativo nas escolas, evidenciamos que os professores buscavam ensinar História de forma significativa para os jovens estudantes.

## ABSTRACT

This thesis had the objective to study the relation between identity formation and history consciousness from History teachers and youth students from the ninth year of fundamental cycle in rural and urban schools located in Araguari, Uberlândia and Patos de Minas, MG, Brazil. The specific objectives are: 1- To describe the scenario of the investigation: rural and urban area from Araguari, Uberlândia and Patos de Minas, Minas Gerais state and also to describe the public schools for basic education selected for this survey; 2- To identify and to analyze the socio-economical and cultural patterns; the meanings of youth condition; the values, references and perceptions from youth students from the last year of fundamental education in schools located in the rural and urban area; 3- To reflect about the process of identity formation and also the historical consciousness from History teachers working in the fundamental teaching in schools from the rural and urban area; To analyze how the Historical knowledge can help during the identity and history consciousness formation form teachers and youth students. This is a qualitative investigation – ethnographic. In this context, we performed the following procedures: Bibliographical and documental studies; observation and field note annotation; elaboration and application of a questioner to the students; oral interview with directors and History professors; transcription and text formatting of the narratives and data consolidation by means of the Statistical Package for Social Sciences software – SPSS. The study involved 130 youth students, six History teachers and six directors of the schools. The scenario of this investigation was Araguari, Uberlândia and Patos de Minas, Minas Gerais State, Brazil. In each municipality we chose two public schools, one located in the rural and the other in the urban area, making a total of six schools. The study revealed that the transformations occurred in the rural and urban area, from the research *locus*, showed some peculiarities and differences similar to those observed in other localities and regions from the country. It showed to be a complex scenario, ambiguous, marked by transitions, changes and traditions. The relations between rural and urban areas are circles and marked by interdependence. Youth students are plural social actors, expressing love, suffering, enjoyment, they think about their conditions and their life experiences, they showed to have a position toward their lives, they have desires and proposals of changing their life conditions. Also, they are critics concerning the scholar institution but they believe in school and trust their teachers. Turning to teachers, they express and reconstruct their personal and professional life history and in this sense, they build and transform their identities in the different places they act. Youth students attributed a positive meaning for History. Teachers express the desire to contribute for the formation of critical youth by means of different methodologies. However, the curriculum prescribed and the conditions of work in public schools make prevalent the teaching that follows straightly what is proposed by the didactic books, as long as traditional pedagogical practices, such as, abstracts written in the blackboard and memorization exercises. It was clear that the traditional perspective of History teaching prevailed restricted to the institutionalization. However, it showed some signs of a potential teaching turned to show the importance of a dynamic and critical historical consciousness. Even in front of adversities, we evidenced that teachers tried to teach History in a significant way for the youth students.

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

I – Minha trajetória como aluno, professor e pesquisador da Educação do Campo	27
II – Tema, problemas e a configuração da pesquisa	30
III – A perspectiva metodológica e os instrumentos da pesquisa	31
IV - Os colaboradores	42
V – A organização da tese	44

## CAPITULO I – CENÁRIO E TRAJETÓRIAS: CAMPO, CIDADES, ESCOLAS

1.1 Introdução	48
1.2 O povoamento em Minas Gerais e as cidades de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas	49
1.3 Os municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia no contexto do desenvolvimento brasileiro	57
1.4 A educação escolar nos municípios investigados	79
1.4.1 Escola Estadual Madre Maria Blandina	93
1.4.2 Escola Estadual Artur Bernardes	97
1.4.3 Escola Municipal Professor Leônicio do Carmo Chaves	99
1.4.4 Escola Municipal Leandro José de Oliveira	104
1.4.5 Escola Municipal Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues	109
1.4.6 Escola Municipal Abdias Caldeira Brant	113

## CAPITULO II – IDENTIDADES JUVENIS NO MEIO RURAL E URBANO: DIVERSIDADE E SINGULARIDADES

2.1 Introdução	120
2.2 Conceitos de juventude: um breve histórico	122
2.3 Os atores sociais: perfil socioeconômico e cultural dos jovens estudantes	126
2.3.1 Aproximações e distanciamentos entre os perfis de jovens estudantes de escolas no meio rural e urbano	135

2.4 Ser jovem: diversas concepções	141
2.5 Valores e referências da condição juvenil	166
2.6 Percepções dos jovens estudantes sobre a escola	171
2.6.1 Percepções dos jovens estudantes sobre política, família e sociedade	176
2.6.2 Percepções dos jovens estudantes sobre direitos humanos e cidadania	182
<b>CAPÍTULO III – FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM TERRITÓRIOS RURAIS E URBANOS</b>	
3.1 Introdução	190
3.2 A vida como lugar da construção da identidade docente	192
3.3 Os espaços de formação e o vir a ser professor de História	208
3.4 A sala de aula como espaço de trans/forma/ação	231
<b>CAPÍTULO IV – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS</b>	
4.1 Introdução	249
4.2 Ciência da História, consciência histórica e ensino de História	251
4.3 Significados do ensino e da aprendizagem em História para os jovens	261
4.4 Tempo, consciência histórica e construções narrativas de professores de História e jovens estudantes	277
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	311
<b>REFERÊNCIAS</b>	321
<b>FONTES</b>	339
<b>APÊNDICE I (em CD):</b> Questionário aplicado aos jovens estudantes e consolidação das tabelas	340
<b>APÊNDICE II (em CD):</b> Notas de Campo	431
<b>APÊNDICE III (em CD):</b> Roteiro de entrevista com gestores e textualização das entrevistas	488
<b>APÊNDICE IV (em CD):</b> Roteiro de entrevista com professores de História e textualização das entrevistas	545

## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1 Mapa do Brasil, destaque Minas Gerais e os municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas
- Imagem 2 Escola Estadual Madre Maria Blandina (meio urbano de Araguari, MG)
- Imagem 3 Escola Estadual Artur Bernardes (meio rural de Araguari, MG)
- Imagem 4 Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves (meio urbano de Uberlândia, MG)
- Imagem 5 Escola Municipal Leandro José de Oliveira (meio rural de Uberlândia, MG)
- Imagem 6 Escola Municipal Maria Inêz Rubinger de Queiroz Rodrigues (meio urbano de Patos de Minas, MG)
- Imagem 7 Escola Municipal Abdias Caldeira Brant (meio rural de Patos de Minas, MG)

## LISTA DE SIGLAS

FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
EDUFARURAL	Projeto de Educação Família Rural
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
E.E.A.rur.	Escola Estadual Araguari rural (Escola Estadual Coronel Lindolfo Rodrigues da Cunha)
E.E.A.urb.	Escola Estadual Araguari urbano (Escola Estadual Madre Maria Blandina)
E.M.U.rur.	Escola Municipal Uberlândia rural (Escola Municipal Leandro José de Oliveira)
E.M.U.urb.	Escola Municipal Uberlândia urbano (Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves)
E.M.P.rur.	Escola Municipal Patos de Minas rural (Escola Municipal Abdias Caldeira Brant)
E.M.P.urb.	Escola Municipal Patos de Minas urbano (Escola Municipal Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues)
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIPAM	Universidade de Patos de Minas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGA	Instituto de Geografia Aplicada
MST	Movimento dos Sem-Terra
ANFAVEA	Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
UNICAMP	Universidade de Campinas
CAIs	Complexo Agroindustriais

PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
COSIF	Plano Contábil das Instituições do Sistema Financeiro Nacional
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
ETEF	Escola Técnica Feminina
ABRACEC	Associação Brasil Central de Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
AI	Ato Institucional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
FEPAM	Fundação Educacional de Patos de Minas
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PBF	Programa Bolsa Família
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
GPTE	Grupo Permanente de Trabalho e Educação no Campo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
CNE	Conselho Nacional da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
PRONERA/MG	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em Minas Gerais
ITER	Instituto de Terra de Minas Gerais
APR	Animação Pastoral no Meio Rural
EAD	Educação à Distância

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEIAS	Programa de Educação Afetivo Sexual
PMEA	Programa Municipal de Educação de Adultos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
FIT	Formação Inicial para o Trabalho
AEE	Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ADA	Atendimento de Dificuldades de Aprendizagem
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PSF	Plano de Saúde Familiar
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Patos de Minas)
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MOC	Movimento de Organização Comunitária
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
UNEFAB/EFAORI	União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
ARCAFAR/SU	Associação das Casas Famílias Rurais da Região Sul
CEDJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural

SENAD	Secretaria Nacional Anti Drogas
FUNAD	Fundo Nacional Anti Drogas
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
EMC	Educação Moral e Cívica
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
IES	Instituto de Ensino Superior
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
PAIES	Programa Alternativo de Inserção no Ensino Superior
SEMED	Secretaria Municipal de Educação (Patos de Minas)
UGEPREVI	Unidade de Gestão Previdenciária Integrada
CEPREV	Conselho Estadual de Previdência
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais
PROUCA	Programa Um Computador Por Aluno
MPB	Música Popular Brasileira
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
JOC	Juventude Operária Católica
CBC	Currículo Básico Comum
ONGs	Organizações Não Governamentais

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demonstrativo da população rural e urbana dos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 2	Condição legal da terra nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 3	Demonstrativo da produção agrícola nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 4	Propriedade de tratores nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 5	Produção agropecuária nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 6	Pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 7	Demonstrativo de sistema de preparo do solo nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 8	Demonstrativo de atividade empresarial nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 9	Demonstrativo de desigualdade nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 10	Estabelecimentos de saúde nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 11	Número de matrículas e de escolas da educação básica, nas cidades, de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 12	Número de matrículas e de escolas da educação básica, no meio rural, dos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia
Tabela 13	Local onde os jovens colaboradores passaram a maior parte de sua infância
Tabela 14	Quem é o chefe da família
Tabela 15	Situação dos pais
Tabela 16	As melhores coisas em ser jovem
Tabela 17	As piores coisas em ser jovem
Tabela 18	Problemas que mais preocupam os jovens

Tabela 19	Assuntos que mais interessam os jovens
Tabela 20	O que os jovens de fazer no seu tempo livre, mesmo que façam só de vez em quando (cenário A)
Tabela 21	O que os jovens de fazer no seu tempo livre, mesmo que façam só de vez em quando (cenário B)
Tabela 22	Quando uma pessoa deixa de ser jovem
Tabela 23	O que pensam os jovens em relação à frase: “quando penso no futuro, vejo mais riscos que possibilidades”
Tabela 24	O que pensam os jovens em relação à frase: “quando penso no futuro, tenho mais dúvidas que certezas”
Tabela 25	O que pensam os jovens em relação à frase: “experiências interessantes no presente, são mais importantes que pensar no futuro”
Tabela 26	O que pensam os jovens em relação à frase: “para sair bem agora é melhor se arriscar do que ser cuidadoso”
Tabela 27	O que pensam os jovens em relação à frase: “Não adianta fazer projetos porque o que acontece depende mais da sorte que de esforço”
Tabela 28	O que pensam os jovens em relação à frase: “O passado é cheio de lembranças ruins que prefiro não lembrar”
Tabela 29	Principais problemas sociais do Brasil, segundo os jovens
Tabela 30	Principais problemas da localidade onde moram, segundo os jovens
Tabela 31	O que os jovens pensam que irá acontecer com o mundo nos próximos 10 anos
Tabela 32	O que os jovens pensam que irá acontecer no Brasil nos próximos 10 anos
Tabela 33	O que os jovens pensam que irá acontecer com a sua localidade nos próximos 10 anos
Tabela 34	O que os jovens pensam que irá acontecer com a sua vida pessoal nos próximos 10 anos
Tarefa 35	Por que os jovens acham que suas vidas irão melhor próximos 10 anos?
Tabela 36	A primeira coisa que os jovens fariam, se num passe de

	mágica, pudessem mudar qualquer coisa na sua vida ou no mundo
Tabela 37	Valores que os jovens consideram mais importantes para sociedade
Tabela 38	Fatores mais importantes para a vida dos jovens
Tabela 39	Fatores mais importantes para garantir os direitos dos jovens
Tabela 40	Fatores mais importantes para melhorar a vida dos jovens
Tabela 41	A opinião dos jovens sobre a influência da política em suas vidas
Tabela 42	A opinião dos jovens sobre a sua influência na política
Tabela 43	A frase que representa o pensamento sobre política dos jovens
Tabela 44	Opinião dos jovens sobre os partidos políticos
Tabela 45	Ao o que os jovens relacionam o conceito de cidadania
Tabela 46	Direitos que os jovens consideravam mais importantes
Tabela 47	Direitos que se os jovens pudessem, criariam
Tabela 48	Situação em que os jovens já foram discriminados
Tabela 49	Avaliação que os jovens recebiam nas provas de História
Tabela 50	A importância do estudo da História para os jovens estudantes
Tabela 51	O significado da disciplina História para os jovens estudantes
Tabela 52	Temas de História preferidos dos jovens estudantes
Tabela 53	Gêneros da História que mais interessam aos jovens estudantes
Tabela 54	Áreas geográficas que os jovens estudantes mais gostavam de estudar
Tabela 55	Fontes de História que mais agradavam aos jovens estudantes
Tabela 56	Fontes de História que os jovens estudantes mais confiavam
Tabela 57	Ordenação dos fatos de 1 a 5: ( ) trabalho assalariado nas fábricas; ( ) comércio entre as cidades; ( ) cultivo de terras; ( ) economia baseada na coleta e na caça; ( ) produção em série e automatizada.
Tabela 58	Ordenação dos fatos de 1 a 5: ( ) ditadura militar; ( ) conquista dos portugueses; ( ) era Vargas; ( ) instauração da república.
Tabela 59	O que os jovens estudantes associam à Idade Média

Tabela 60	O que os jovens estudantes associam ao período da colonização portuguesa
Tabela 61	O que os jovens estudantes associam à Revolução Industrial
Tabela 62	O que os jovens estudantes associam a Getúlio Vargas
Tabela 63	Qual imagem que os jovens estudantes fazem sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964-1984)
Tabela 64	Qual imagem que os jovens estudantes associam a Chico Mendes
Tabela 65	Qual imagem que os jovens estudantes fazem do Movimento dos Sem Terra
Tabela 66	Como os jovens estudantes pensam que era a vida no Brasil há 50 anos
Tabela 67	Como os jovens estudantes pensam que será a vida no Brasil daqui a 50 anos
Tabela 68	Como os jovens estudantes pensam que era a vida na sua região há 50 anos
Tabela 69	Como os jovens estudantes pensam que será a vida na sua região daqui a 50 anos
Tabela 70	Como os jovens estudantes pensam que será sua vida daqui a 50 anos
Tabela 71	A visão dos jovens estudantes sobre o porquê de algumas pessoas no Brasil serem ricas e outras muito pobres. Algumas possuem muitas terras e muitas não possuem terras. Enfim, o porquê que algumas pessoas são mais ricas que as outras
Tabela 72	Quem os jovens acham que deveria pagar, caso as nações indígenas, exploradas ao longo da história do Brasil, reclamassem indenizações pelos danos em um tribunal mundial
Tabela 73	Quem os jovens consideram que deveria pagar caso a população negra, descendentes dos negros que foram escravizados ao longo da história do Brasil, reclama pelos danos em um tribunal mundial
Tabela 74	Como os jovens estudantes recebem os imigrantes das diversas partes do Brasil que escolhem sua região para morar

Tabela 75

Quais os assuntos que os jovens estudantes consideram que precisam ser discutidos no Brasil

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1	Raça e etnia dos jovens estudantes das escolas localizadas investigadas
Gráfico 2	A inserção no mundo do trabalho dos jovens estudantes das escolas investigadas
Gráfico 3	Renda familiar dos jovens estudantes nas escolas investigadas
Gráfico 4	Religião dos jovens estudantes das escolas investigadas
Gráfico 5	O significado da religião para os jovens estudantes
Gráfico 6	O conhecimento dos jovens estudantes de grupos de culturais na localidade
Gráfico 7	Como os jovens estudantes sentem-se em ser jovem
Gráfico 8	O quanto os jovens estudantes acreditam que podem mudar o mundo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1

Jornais lidos e assistidos pelos professores colaboradores

***IN TRODUÇÃO***

## I - Minha trajetória como aluno, professor e pesquisador da Educação do Campo

*Chego aos campos e vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie... Ali repousa tudo o que a ela foi entregue, que o esquecimento ainda não absorveu nem sepultou... Ai estão presentes o céu, a terra e o mar, com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo, e recorro das ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recorro, aprendidos pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem.  
Santo Agostinho*

A memória é um instrumento maravilhoso, mas falaz. As recordações que jazem em nós não estão inscritas na pedra, tendem a se apagar com os anos, ou modificam-se ou mesmo aumentam, incorporando elementos estranhos. A memória é a evocação do passado. Por um lado, é a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total, por outro lado, de apagar, de esquecer. A lembrança conserva aquilo que se esvaiu e não retornará jamais. De acordo com Dosse (2003),

A memória é a vida sempre levada por grupos vivos, nesse sentido, em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e da amnésia, inconsciente das suas sucessivas deformações vulneráveis e todas as utilizações e manipulações suscetíveis de longas latências e súbitas revitalizações. (p. 282).

Inspirado na epígrafe de Santo Agostinho e nos ensinamentos de François Dosse, farei o registro de minhas memórias, priorizando os aspectos da minha vida profissional, sem deixar de lado minha vida pessoal. Penso que a vida pessoal e profissional se misturam, assim, é impossível não inscrever momentos da minha vida pessoal que marcam e interferem na minha formação.

Meus pais viviam, e ainda vivem, em uma pequena comunidade rural localizada no município de Araguari, MG, chamada Barracão. Dedicaram suas vidas para proporcionar aos filhos uma educação que possibilitasse mudar nossa realidade. No final dos anos de 1960, meu pai doou um terreno para a construção de uma escola na comunidade em que vivíamos. Uma professora, funcionária da Prefeitura Municipal de Araguari, residia em minha casa, durante a semana, no período em que dava aula, pois era impossível voltar à cidade todos os dias.

Era uma escola simples, uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro, o qual nunca funcionou. O lanche era feito pela professora. Dentro da sala, havia dez carteiras duplas, organizadas em duas filas. Na frente, ficava a mesa da professora, que, quase sempre, era enfeitada com flores do campo trazidas pelos alunos, e um quadro negro. Lembro-me dos cartazes que enfeitavam o ambiente, e um deles me chamava atenção, pois destacava os alunos que sobressaíam em atividades como o “ditado” e os “cálculos mentais”. A sala era multisseriada, a professora ensinava aos alunos das quatro séries em uma única turma.

A escola fora construída no meio do cerrado, era um espaço aberto, sem cercas, mas, ao mesmo tempo, com fronteiras definidas, com território demarcado. No momento do recreio, sabíamos até onde poderíamos brincar, sem sermos repreendidos pela professora. Dentro da sala, a disposição dos corpos também caracterizava a territorialização. Os alunos sentavam-se com os colegas da mesma série e sempre na mesma carteira. Cada estudante em um extremo, a ideia era evitar qualquer contato físico.

Nessa escola, eu e meus irmãos cursamos os anos iniciais do ensino fundamental. Para continuar os estudos, cada um dos quatro irmãos, com idades diferentes, intervalo de três anos, deixávamos o aconchego e a proteção dos pais, mudando-nos para a cidade de Araguari, MG. Estudei os anos finais do ensino fundamental e todo o ensino médio na Escola Estadual Professor Antonio Marques. Era a maior escola pública da cidade de Araguari. A escolha pela graduação em História se deu pelo interesse pela disciplina e por acreditar que seria um meio de ampliar o conhecimento de uma forma geral. Não possuía a menor intenção de ser professor. O percurso na Graduação despertou o meu interesse pelo Magistério e, antes de concluir a Licenciatura, já estava trabalhando em salas de aulas, de onde não saí desde então.

Iniciei minha carreira profissional em 1996, em uma escola rural próxima da comunidade em que estudei, precisamente na Escola Estadual Coronel Lindolfo Rodrigues da Cunha, no Distrito de Piracaíba, como professor de História. Encontrei uma realidade bem diferente da que vivi como aluno: uma escola que possuía ampla rede física, e oferecia até ao 3<sup>o</sup> ano do ensino médio, com transporte para alunos e professores, biblioteca e sala de vídeo. Mas alguns problemas ainda permaneciam: evasão, repetência, analfabetismo. Tais questões me incentivaram a buscar o crescimento profissional e a continuar meu processo de formação docente.

Em 2005, ingressei no Mestrado em Educação na UFU, Universidade Federal de Uberlândia. A partir daí, delimito meu objeto de estudo: a educação rural e as práticas de professores de História em escolas rurais. No dia 09 de março de 2007, defendi minha Dissertação de Mestrado sob o título “Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari MG, Brasil)”. Os resultados da investigação podem ser assim sintetizados:

- O espaço rural do município de Araguari – MG é marcado por permanências e discontinuidades, inseridas no contexto das transformações socioeconômicas e culturais, o qual caracterizou o cenário rural brasileiro nas últimas décadas do século XX.
- Os alunos das escolas rurais investigadas no município de Araguari, MG, são diversos: há diferenças de renda familiar, origem geográfica, gênero, idade, nível de informação e sociabilidade; religião e outras. Alguns são filhos de produtores familiares, agricultores ou de trabalhadores rurais, muitos deles migrantes de outras regiões do país.
- As salas de aulas se configuram como espaços multiculturais.
- Os professores foram unânimes em afirmar que a formação inicial não os preparou para o trabalho educacional no meio rural. Em razão disso, demandam formação continuada para atender às especificidades do contexto escolar. Essa formação, apesar de ser prevista pela Lei, não é assegurada na prática.
- Os professores evidenciaram, em suas narrativas, o compromisso com saberes e práticas de ensino de História que façam sentido para o aluno, que problematizem a realidade em que vivem.
- Quanto aos significados do ensino de História, para os alunos do meio rural, capturamos posições distintas: alguns professores se preocupavam mais com a formação do aluno para enfrentar o mercado de trabalho, para se adequar à realidade rural. Outros defenderam uma formação mais crítica, a autonomia do aluno, a formação da cidadania plena.

O trabalho de investigação no Mestrado nos permitiu concluir que não encontramos mais, plenamente, as formas pretéritas que caracterizaram o rural em outros contextos. O meio rural é realmente um espaço diverso, marcado por especificidades e também por problemas que são comuns às áreas urbanas do Brasil e

do mundo. A educação escolar, nesse meio, deve, a nosso ver, possibilitar a compreensão e a ampliação das oportunidades dos sujeitos para que sejam capazes de lutar pelas transformações necessárias na realidade socioeconômica e cultural. Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas, em colaboração com as escolas, podem ser um caminho de mudanças do processo educativo, pois, valorizam e evidenciam problemas e possibilidades. A investigação despertou questões de natureza política, teórica e pedagógica relacionadas ao ensino de História para a educação de jovens estudantes em escolas tanto do meio rural quanto do meio urbano.

## **II - Tema, problemas e a configuração da pesquisa**

Os questionamentos, esboçados ao final da pesquisa desenvolvida no Mestrado, instigaram-nos a continuar nossas investigações focalizando as identidades e a consciência histórica dos protagonistas do ensino de História, professores e de jovens estudantes em escolas no meio rural e também urbano. Ampliamos o cenário, incluindo o meio urbano com o intuito de compreender os distanciamentos e as aproximações, as diversidades e as singularidades desses diferentes espaços. Destacamos como problemáticas as seguintes questões: Quem são os jovens estudantes do ensino fundamental? Como vivem? O que desejam? O que pensam? Quais as expectativas, perspectivas, conflitos e frustrações dos jovens estudantes nesses distintos espaços? Quais as influências culturais, tais como televisão, rádio, migrações etc., na construção identitária da juventude rural e urbana? Qual a relação do ensino de História transmitido nas escolas com a construção da identidade desses jovens? Qual a visão de alunos e professores do último ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, a respeito do ensino de História no processo da educação escolar, ou seja, qual a consciência histórica dos alunos e dos professores? E os professores de História? Quem são? O que pensam?

O objetivo geral da investigação é analisar o processo de construção de identidades e da consciência histórica de professores de História e de jovens estudantes que cursam o último ano do ensino fundamental em escolas rurais e urbanas. Como objetivos específicos, delimitamos: 1 - Descrever o cenário da investigação: o meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, localizados no estado de Minas Gerais, Brasil e as escolas públicas de educação básica selecionadas; 2 – Identificar e analisar o perfil socioeconômico e cultural; os significados da condição

juvenil; os valores, referências e percepções de jovens estudantes do último ano do ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano; 3 – Refletir sobre o processo de construção das identidades e da consciência histórica de professores de História atuantes no ensino fundamental em territórios rurais e urbanos; 4 – Analisar como os saberes históricos escolares prescritos e as concepções/ideias/valores de professores e alunos auxiliam/participam no processo de construção das identidades e da consciência histórica de professores e jovens estudantes.

Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa proporcionará a produção de conhecimentos que contribuirão de forma efetiva para a produção e a reflexão dos saberes e das práticas de ensino de História. Na continuação deste texto, detalhamos a perspectiva metodológica da investigação.

### **III - A perspectiva metodológica e os instrumentos da pesquisa**

Antes de nos determos nas reflexões sobre a opção metodológica, consideramos relevante destacar que nossa proposta tem como perspectiva uma ciência interpretativa, em busca de significados, e não uma ciência experimental, em busca de leis. Para melhor compreendermos esta escolha, revisamos alguns estudos sobre a ciência moderna.

Segundo Chalmers (1993), Francis Bacon foi um dos primeiros a articular o que é o método da ciência moderna. A meta da ciência era o melhoramento da vida do homem na terra e, para isso, deveria coletar fatos com observação organizada e derivar, a partir daí, novas teorias. Bacon formulou a teoria da indução, que serve para descrever minuciosamente os cuidados, as técnicas e os procedimentos para a investigação dos processos naturais. A máxima baconiana é: “saber é poder”. Assim, para dominar a natureza, é preciso conhecer as leis da natureza por meios comprovados por intermédio de experimentos.

Descartes, considerado com um dos pilares da ciência moderna, vai, inequivocadamente, das ideias para as coisas, e não das coisas para as ideias, e estabelece a prioridade da metafísica como fundamento último da ciência. Para Descartes, segundo Santos (2001), “as ideias que presidem a observação e a experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza”. (p.63). Essas ideias são as ideias

matemáticas. A matemática forneceu, para ciência moderna, o instrumento de análise, a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria.

O método cartesiano consiste em quatro regras básicas, que, segundo Descartes, são capazes de conduzir o espírito à verdade. Em primeiro lugar, a evidência, o objeto deve ser exposto com clareza; em segundo lugar, a decomposição, é preciso dividir em tantas partes em quantas forem necessárias; em terceiro, a ordenação, é fundamental partir dos problemas mais simples para os mais complexos; por fim, a revisão, é imperativo fazer as verificações para certificar-se de que nada esteja errado.

O modelo explicativo filosófico cartesiano do mundo, como afirmamos anteriormente, ampara-se na matemática, vem a se constituir na medida e na forma do Ser. A valorização da matemática decorre de dois aspectos que a caracterizam. Em primeiro lugar, da idealidade pura de seus objetos, que não se confundem com as coisas percebidas subjetivamente por nós, são universais e necessários. Em segundo lugar, devido à precisão e ao rigor dos princípios e demonstrações matemáticos, que seguem regras universais e necessárias, de tal modo que a demonstração de um teorema seja a mesma em qualquer época e lugar, e a solução de um problema se faça pelos mesmos procedimentos em toda época e lugar.

O primado da individualidade tornou-se o centro de interesse dos valores e do conhecimento. Os desdobramentos da ideia filosófico-cartesiana, baseados no princípio das ideias claras e precisas, e a proposição empírica dos fatos e das coisas, ou seja, as “ideias” e as constatações empíricas consolidam o paradigma da ciência moderna. Podemos, a partir de então, falar de um modelo global, isto é, ocidental, de racionalidade científica, que, segundo Santos (2001), admite variedade interna, mas se defende, ostensivamente, de duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e as chamadas humanidades.

De acordo com Morin (2007), no final do segundo milênio, o mundo científico considerava que as ciências repousavam sobre três pilares de certeza: 1) o primeiro era a ordem, a regularidade, a constância e, sobretudo, o determinismo absoluto; 2) o segundo pilar era a separabilidade. Ou seja, para conhecer um objeto, basta isolá-lo conceitual ou experimentalmente, extraindo-o de seu meio de origem para examiná-lo num meio artificial; 3) o terceiro pilar era o valor da prova absoluta, fornecida pela indução e pela dedução e pelos princípios aristotélicos, que estabelecem a unicidade da identidade e a recusa da contradição. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Outro aspecto do método científico assenta-

se na redução da complexidade; conhecer significa dividir e classificar para, depois, determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Para Santos (2001), a natureza teórica do conhecimento científico decorreu dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas. É um conhecimento causal, que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos. Tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo. É a ideia de um mundo máquina. Conforme o autor, o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominar.

De acordo com Santos (2001), no século XXI, estamos imersos em um cenário de ambiguidade e complexidade, sendo assim, busca-se a superação do modelo conservador de ciência, caracterizado pelos métodos cristalizados, fundamentados na neutralidade e previsibilidade. O que se almeja é uma ciência não linear que contemple as diversidades, as singularidades, complexidades do pensamento e da realidade<sup>1</sup>. Nesse sentido, Santos (2010) defende a ecologia dos saberes na medida em que essa reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Para o autor, a ecologia dos saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não-científico, alargando, deste modo, o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa.

Nessa empreitada, é importante considerar a necessidade de produzir referenciais epistemológicos que não só busquem recuperar modelos consagrados no passado, na tradição, nos modelos ideais, mas ainda sua superação por outros considerados mais apropriados à leitura da realidade. Nesse propósito, desejamos manter como orientação, para realizar esta pesquisa, o rigor teórico-metodológico. Destacamos esse elemento, compreendendo que uma investigação científica pressupõe confiabilidade, originalidade e rigor, principalmente porque, ao realizarmos pesquisas com grupos sociais com os quais nos identificamos, seja com suas reivindicações, filosofia, histórias, princípios e ações, há o risco de nos tornarmos militantes e não conseguir manter o distanciamento necessário do objeto de estudo e, assim,

---

<sup>1</sup> Complexidade, em Morin (2007), reside no duplo desafio da religação e da incerteza. Para o autor é preciso religar o que era considerado como separado e ao mesmo tempo é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. A coerência do pensamento complexo contém a diversidade e também permite compreendê-la.

procedermos uma defesa do grupo em vez de contribuir com as reflexões necessárias para pensar o grupo, o “olhar de fora”. Conforme Lucini (2007), o envolvimento com nossos objetos de pesquisa sempre estão atravessados por esta tensão, familiaridade versus distanciamento, pois eles são de nosso interesse e, de certa forma, constituem nossas paixões.

Esta investigação tem como referencial metodológico a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e o envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Assim conforme Pais (2001), “em ambiências qualitativas os critérios de seleção são critérios de compreensão, pertinência e não os de representatividade estatística”. (p. 110). A abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, pois permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Optamos pela pesquisa educacional qualitativa do tipo etnográfica. Segundo André (1995),

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: 1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; 2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (p. 27).

A etnografia tem sua origem na Sociologia e na Antropologia e, por isso, utiliza-se de relatos descritos de pessoas, situações e acontecimentos. André (1995) afirma que por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano escolar. A autora apoia-se nos estudos de Geertz (1978), para o autor,

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (p. 20).

Na pesquisa de campo, utilizamos de instrumentos variados que nos auxiliaram no registro das experiências<sup>2</sup> dos sujeitos, coleta de dados, como anotações em diário de campo, por meio das visitas às escolas e das observações das aulas de História, questionário respondido pelos jovens estudantes e entrevistas orais com os gestores e professores de História. Como nos ensina Ginzburg (2007), se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios –, que possibilitam decifrá-la, é, pois, necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, basear em vestígios imperceptíveis para a maioria.

Conforme Vianna (2007), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Para o autor, sem acurada observação não há ciência. Dessa forma, procuramos registrar as anotações realizadas nas visitas nas escolas e, em particular, das aulas de História, de forma detalhada com o intuito de reunir os dados brutos das observações. Concordamos com o autor, ao afirmar que não basta ao observador simplesmente olhar, mas é fundamental saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos. Para isso, no trabalho de campo, é importante a concentração, a paciência, o espírito alerta, a sensibilidade e a energia física para concretizar a tarefa.

Para ter acesso às vozes, às manifestações anônimas, ao cotidiano, a micro-história, aos espaços informais que compõem a experiência e a cultura popular valemos dos referenciais da História Oral. Segundo Portelli (1997), a história oral, além de expressar a historicidade da experiência pessoal e o papel do indivíduo na história da sociedade, propicia ampliar os conhecimentos e as informações sobre um passado recente, por meio da versão de pessoas que o viveram. Conforme Clandinin e Connelly (2011), pesquisas narrativas são histórias vividas e contadas, são uma forma de compreender a experiência. Pelas narrativas orais, cada pessoa recria suas diferentes versões sobre um mesmo período, valendo-se dos elementos de sua cultura, socialmente criados e compartilhados, conta não apenas o que fez, mas o que gostaria de ter feito, o que acreditava fazer e o que pensa que fez. Para Clandinin e Connelly (2011), as pessoas vivem histórias e, no contar dessas histórias, reafirmam-se, modificam-se e criam novas histórias.

---

<sup>2</sup> Para Benjamin (1993), a experiência é sinônimo de sabedoria e autoridade. Segundo Clandinin e Connelly (2011), experiência são as histórias que as pessoas vivem. Para Larossa (1996), experiência é aquilo que nos toca, nos acontece e dessa forma nos transforma.

Segundo Benjamin (1993), as narrativas permitem trazer a experiência de volta à história. Para o autor, o narrador é o homem que sabe dar conselhos. A narrativa tem sua dimensão utilitária, pode se constituir em um ensinamento moral ou em uma sugestão prática ou um provérbio, ou uma forma de vida. Não são verdades absolutas, não é uma rua de mão única. Reside aí a beleza do trabalho com narrativas. De acordo com Benjamin (1994), nas narrativas, o leitor é livre para interpretar. A narrativa conserva suas forças ao longo do tempo. Ainda segundo Benjamin (1994),

(...) Ela (a narrativa) se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas ( p.204).

Utilizamos os procedimentos da história oral temática na elaboração e na realização das entrevistas orais com os professores, buscando capturar, pelas vozes, o processo de construção das identidades e da consciência histórica de jovens estudantes que cursam o nono ano do ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano e de professores de História. Para a história oral temática, interessa-nos a história pessoal do narrador, apenas aquilo que revela aspectos úteis à informação temática central (Bom Meihy, 2002).

Apoiamo-nos nos estudos de Franco (1992) e (2000); Canário (2009) para as análises e comparações entre o rural e o urbano na complexidade territorial e cultural. Segundo Franco (1992), os estudos comparados são de grande valor para preservar a singularidade de cada região estudada. A autora nos alerta para não uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis para conhecer um fenômeno. Do ponto de vista metodológico, a autora reforça que não se deve iniciar as reflexões pelas semelhanças, mas pelas diferenças. A reflexão histórica necessita ser precedida de uma análise crítica sobre o processo de comparação e, portanto, sobre a interpretação da produção econômica, histórica e cultural.

De acordo com Canário (2009), a investigação comparada não precisa centrar-se sobre os fatos ou realidades, mas sobre os problemas. Dessa forma, é possível produzir novas zonas de olhar que se projetem num espaço que não seja delimitado por fronteiras físicas, mas, sim, por fronteiras de sentido. Nessa investigação, nosso desafio foi contribuir para as reflexões acerca do processo de construção das identidades e da consciência histórica de professores de história e jovens estudantes, urbanos e rurais.

Para tanto, assim, retomamos Canário (2009), ao afirmar que precisamos observar “a partir da lua”, ou seja, de um ponto de observação susceptível de nos devolver uma visão mais global e mais complexa. Dessa forma, ao buscarmos compreender as singularidades dos sujeitos investigados, procuramos, também, nos relacionar com outros sujeitos em diferentes espaços.

No início da pesquisa, realizamos uma investigação crítico-reflexiva da dimensão institucional ou organizacional, que, segundo André (1995), envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidades de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. Dessa forma, na primeira fase focalizamos nossos estudos nos documentos das políticas públicas relativos ao ensino fundamental, em particular, sobre o ensino de História e do Campo: Lei das Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de História; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em escolas do campo; Referência para uma política nacional de Educação do Campo; Livros Didáticos utilizados pelos professores; Planejamento anual e diários de classe.

Concomitante à análise dos documentos, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o ensino e aprendizagem de História, formação de professores, educação do campo, juventude, identidades e consciência histórica. A proposta foi desenvolver uma investigação de cunho qualitativo etnográfico, combinando o emprego de fontes orais, escritas, a observação participante e dados quantitativos. Efetuamos o estudo dentro de uma proposta teórico-metodológica, que considera a integração e a complementaridade do corpo teórico com os procedimentos metodológicos. Inspirados em Bordieu (1982), defendemos que as opções técnicas, mais empíricas, sejam inseparáveis das opções teóricas na construção do objeto de estudo.

Nesse processo, fizeram parte do universo pesquisado 130 jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental, 6 professores de História do ensino fundamental e 6 gestores das escolas investigadas. O cenário da pesquisa limitou-se aos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos Minas no estado de Minas Gerais, Brasil. Em cada município, selecionamos duas escolas, sendo uma localizada no meio urbano e outra no meio rural, somando o total de seis escolas. O critério da escolha das cidades e das escolas foi resultante de diferentes fatores. Araguari, por ter sido o *lócus* da nossa experiência pessoal e profissional e campo do estudo que resultou em “Dissertação de

Mestrado” e nos instigou a continuação da pesquisa. Uberlândia, conforme IBGE (2010), por ser o polo regional; a maior cidade da região, a segunda do estado de MG, e pela grande transformação no padrão produtivo agropecuário, que levou ao esvaziamento do campo, e a reconfiguração do meio rural e também urbano. Patos de Minas, por ter relativamente uma grande população rural e ter efetivado, nos anos de 2001 e 2004, uma experiência de um projeto de escola rural que atentava para as especificidades dos habitantes do meio rural. Em comum, os três municípios têm, no passado, uma forte tradição agrícola e, no presente, um acentuado processo de reconfiguração das relações campo/cidade.

A primeira etapa da pesquisa, em 2009, consistiu no levantamento das escolas públicas dos municípios investigados, de professores de História, de jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental e dos gestores, que formaram o grupo/rede de colaboradores.

Quanto às escolas do município de Araguari, fizemos opção pelas da rede pública estadual, pois, no meio rural desse município, havia duas escolas estaduais nas quais já havíamos desenvolvido pesquisas anteriormente. Escolhemos a “Escola Estadual Artur Bernardes”, por apresentar maior diversidade de alunos, ou seja, assentados, filhos de pequenos e médios produtores, de trabalhadores rurais e de outros setores. No meio urbano, nossa pesquisa centrou na “Escola Estadual Madre Maria Blandina” por ter uma localização estratégica, receber alunos de diversos bairros e também muitos alunos que residem em fazendas no entorno da cidade.

Nos municípios de Uberlândia e Patos de Minas, fizeram parte da investigação escolas públicas municipais. No município de Uberlândia, pelo fato de que todas as escolas localizadas no meio rural pertencerem à rede pública municipal e, em Patos de Minas, por ter sido desenvolvido, pela Secretaria Municipal de Educação, um projeto de educacional que considerava as especificidades do meio rural, o EDUFARURAL – Projeto de Educação Família Rural. No meio rural de Uberlândia, o *locus* da pesquisa foi a “Escola Municipal Leandro José de Oliveira”, que atendia a uma diversidade de estudantes, dentre eles, grande quantidade de alunos acampados e assentados. No meio urbano, selecionamos a “Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves”, devido a sua localização estratégica, saída do centro da cidade para a zona rural, e pela diversidade do corpo discente. É uma escola que atendia aos alunos de diversos bairros limítrofes urbanos e de regiões rurais.

No meio rural de Patos de Minas, escolhemos a “Escola Municipal Abdias Caldeira Brant”, pois, segundo gestores da Secretaria de Educação, desenvolvia ativamente o projeto EDUFARURAL. No meio urbano, optamos pela “Escola Municipal Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues”, também por atender a alunos de diversos bairros e regiões rurais. Portanto, as três escolas urbanas tinham em comum a diversidade e mantinham relações intrínsecas entre o rural e o urbano. No capítulo I, apresentaremos as escolas *lócus* da nossa investigação com maiores detalhes.

Nossa escolha pelo nono ano do ensino fundamental se deu por um conjunto de fatores. Os estudantes desse período fecham o ciclo curricular do ensino fundamental. Alguns alunos encerram os estudos para ingressarem no mercado de trabalho. Em particular, os alunos que estudam em escolas no meio rural, do município de Uberlândia, que continuarão os estudos, precisam ou mudar-se para as cidades ou deslocar-se diariamente para escolas localizadas no meio urbano. Alguns ingressam no ensino médio, para inserção no ensino superior, outros tentam conciliar a entrada no mercado de trabalho para prover o próprio sustento e a continuação dos estudos. É um período de efervescência na vida, pois várias questões estão em mudança: o corpo, os afetos, os namoros, as paixões, as relações com a política, com a família, com a religião etc.

Definido o universo da investigação, ao longo do ano de 2010, desenvolvemos a pesquisa de campo nas escolas. Todos os gestores e professores foram receptivos, colocaram a nossa disposição os documentos solicitados, tais como: o Projeto Político Pedagógico da escola, planejamentos, diários e livros didáticos. Participamos de reuniões de pais, de professores, do colegiado, e de projetos desenvolvidos nas escolas, como Festas Juninas e Projetos de incentivo à leitura.

Nossos procedimentos se constituíram de:

1) Observação do cotidiano escolar, especificadamente, das aulas de História, e das atitudes e relações dos jovens estudantes do último ano do ensino fundamental. Fundamentados nos ensinamentos de Cardoso (2008), procuramos realizar uma observação mais refletida do que espontânea, para tanto, focada nos gestos e não nos sentidos. Assistimos a uma média de cinco aulas de História em cada escola investigada;

2) Redação das notas de campo, registrando o nosso olhar, nossas percepções sobre o vivido no decorrer das aulas, sem desconsiderar os conteúdos tratados nas aulas. Esses foram momentos que nos permitiram capturar vozes, indícios de quem são esses

jovens, o que pensam e o que desejam. Obtivemos sinais, pistas de como os professores de História produzem, utilizam, recriam diferentes materiais pedagógicos no dia a dia das aulas de História. Foram momentos em que acumulamos saberes, percepções, informações que nos possibilitaram compreender melhor as ideias históricas dos professores e dos jovens estudantes;

3) Aplicação de um questionário, que foi respondido pelos jovens estudantes, sujeitos da pesquisa. Entramos em contato com os gestores e os professores da escola para agendar o dia em que seria aplicado o questionário, pois precisávamos de dois horários de 50 minutos consecutivos. O tempo gasto para respondê-los foi em torno de duas horas. Em todas as escolas, o trabalho ocorreu de forma tranquila. O questionário foi elaborado com base nas pesquisas organizadas por Abramo e Branco (2005) e por Pais (1999)<sup>3</sup>. O primeiro resultou na obra “Retratos da Juventude Brasileira”, que apresenta um perfil da juventude brasileira, o segundo deu origem à obra “Consciência História e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu”, a qual analisa os resultados de um estudo comparativo sobre a consciência histórica dos jovens europeus. Dividimos o questionário em oito partes. Na primeira, buscamos conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos jovens estudantes; na segunda, o significado de ser jovem; na terceira, os valores e referências, intentamos verificar os valores que os jovens consideram mais importantes e quais são suas principais referências; na quarta, as percepções sobre diversas instituições, principalmente no que se refere à escola; na quinta, sobre sua participação em projetos socioculturais; na sexta, a concepção de direitos humanos e cidadania; na sétima, os tipos de informação e preferência de mídias e tecnologias; na oitava, a relação com o ensino de História. Sem deixar de traçar um retrato das condições objetivas em que vivem os jovens rurais e urbanos, procuramos direcionar o foco da investigação para as condições subjetivas da condição desses jovens, isto é, para a percepção, os sentidos e os significados que atribuem à sua situação, sobre o momento em que vivem e seu lugar na sociedade. Esse questionário

---

<sup>3</sup> ABRAMO, H. W., BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidades: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu**. Celta Editora Lda, 1999.

teve como objetivo capturar o perfil, o pensamento, as ideias e caracterizar a diversidade dos sujeitos (jovens estudantes);

4) Consolidação dos dados do questionário por meio do Programa *Statistical Package for Social Sciences – SPSS*, que proporcionou um tratamento estatístico. As questões do questionário foram digitadas em uma planilha do programa e a preenchemos com as respostas de cada estudante. Assim, foi possível visualizar os dados inseridos e criar as variáveis. No caso da nossa investigação, colocamos como variáveis as escolas rurais e urbanas, *locus* da nossa pesquisa. Preenchida a planilha com as respostas dos alunos, o programa gerou as tabelas, permitindo análises e comparações de cada resposta do questionário em relação às escolas. As tabelas, que registram os dados empíricos, foram apresentadas ao longo dos capítulos, bem como os gráficos elaborados a partir das tabelas, com o objetivo de dialogar com os referenciais teóricos e outras fontes;

5) Entrevistas Orais: registramos, seguindo os procedimentos da história oral temática, as vozes dos gestores e dos professores de História das escolas investigadas. Para os gestores, elaboramos um roteiro de entrevista com o intuito de traçar um perfil da sua formação e experiência, pois acreditamos que o funcionamento da escola expressa a postura do gestor. Nosso propósito também foi perceber o que pensam sobre a condição juvenil e quais os projetos da escola para esses sujeitos. As entrevistas orais com os gestores permitiram-nos completar percepções e dados sobre a escola de forma mais atualizada do que está escrito/prescrito no Projeto Político Pedagógico de cada escola;

6) Registro das narrativas orais ouvidas dos professores de História que atuavam no último ano do ensino fundamental, no ano de 2010, nas turmas das escolas públicas estaduais e municipais do meio urbano e rural. Por meio de um roteiro temático, dialogamos sobre as seguintes questões: formação acadêmica, experiência docente, perfil socioeconômico e cultural, significado da religião e da política para a vida cotidiana do professor, posicionamento político, particularidades curriculares no ensino de História, avaliação da aprendizagem dos alunos; temas, períodos da História enfatizados, conceitos mais ensinados, métodos de ensino e aprendizagem, objetivo do ensino de História, interesse dos alunos e problemas do ensino de História.

Procuramos conduzir a entrevista mantendo um caráter dialógico, buscando, assim, uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação. Consideramos a entrevista como um encontro interpessoal, no qual é valorizado a

subjetividade dos protagonistas, podendo constituir-se em um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala, o que Szymanski (2004) denomina de entrevista reflexiva, porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto à busca de horizontalidade.

As entrevistas ocorreram em ambientes de confiança e respeito. A duração de cada entrevista foi em torno de duas horas, embora o tempo não tivesse sido, previamente, delimitado. As entrevistas com os gestores foram realizadas nas próprias escolas. Em relação aos professores, apenas uma colaboradora preferiu nos receber na escola os outros nos receberam em suas casas. Entramos em contato por meio de telefonemas e marcamos o encontro no dia agendado pelos colaboradores.

As entrevistas foram semiestruturadas, por meio de um roteiro preestabelecido, orais, gravadas, transcritas e, posteriormente, textualizadas. A transcrição, segundo Szymanski (2004), é a primeira versão escrita do texto, da fala do entrevistado, que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu. A textualização consiste na limpeza dos vícios de linguagem, ou seja, na passagem do oral para o escrito, as narrativas foram adequadas à norma culta da língua portuguesa. As cópias das transcrições e textualizações das entrevistas foram devolvidas aos colaboradores para a sua conferência. Todos os colaboradores leram e concordaram inteiramente com a textualização de suas entrevistas. Os trechos das narrativas foram incorporados e analisados ao longo do texto da Tese. Em síntese, os passos da pesquisa podem ser assim resumidos: levantamento bibliográfico e documental; observação e redação das notas de campo; elaboração e aplicação do questionário entre os alunos; realização de entrevistas orais com gestores e professores de História; transcrição e textualização das narrativas e consolidação dos dados do questionário.

#### **IV - Os colaboradores**

Nesta pesquisa, consideramos os sujeitos investigados como colaboradores e mantivemos o critério de invisibilidade apenas para os jovens estudantes. Todos os professores e gestores concordaram com a divulgação e a publicação de suas identidades e das escolas nas quais atuavam. Porém, para construção da planilha no Programa *SPSS*, utilizamos os seguintes códigos para identificar as escolas: Escola Estadual Coronel Lindolfo Rodrigues da Cunha (E.E.A.rur.), escola localizada no meio rural do município de Araguari; Escola Estadual Madre Maria Blandina (E.E.A.urb.),

meio urbano; Escola Municipal Leandro José de Oliveira (E.M.U.rur.), localizada no meio rural do município de Uberlândia; Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves (E.M.U.urb.), meio urbano; Escola Municipal Abdias Caldeira Brant (E.M.P.rur.), localizada no meio rural no município de Patos de Mina, meio rural e Escola Municipal Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues (E.M.P.urb.), localizada no meio urbano.

Na E.E.A.rur., contamos com a participação de 26 jovens estudantes, sendo 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino; na E.E.A.urb., tivemos a colaboração de 27 estudantes, sendo 15 do sexo masculino e 12 do sexo feminino; na E.M.U.rur., participaram 14 jovens, 7 do sexo masculino e 7 do feminino; na E.M.U.urb., foram 27 estudantes, 17 do sexo masculino e 10 do feminino; na E.M.P.rur., houve a participação de 19 jovens, 8 do sexo masculino e 11 do feminino e, finalmente, E.M.P.urb., participaram 17 estudantes, 9 do sexo masculino e 8 do feminino. O que significou a participação de 59 jovens estudantes de escolas do meio rural e 71 do meio urbano.

Contamos com a colaboração de seis professores de História, que, a seguir, apresentamos destacando os seguintes dados: idade, raça, religião, estado civil, formação, local de formação e tempo em que atua como professor.

*Maria Cristina Rodrigues de Lima*, 40 anos, branca, católica, solteira. Graduou-se no curso de História, em 1996, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguari, MG; Pós-graduação *lato sensu* sobre pesquisa em História, na Universidade Federal de Uberlândia, em 1999; atua como professora desde 2000.

*Eduardo Peixoto*, 33 anos, pardo, católico, casado. Em 2004, graduou-se no curso de História na Universidade Presidente Antônio Carlos - Unipac-Araguari, iniciou o trabalho docente em 2005.

*Maria Helena Raimundo*, 41 anos, negra, “religiosamente eclética”, casada. Formou-se, em 1994, no curso de História na Universidade Federal de Uberlândia; Pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal de Uberlândia, sobre a História da Filosofia, concluída em 1998; leciona desde 1993.

*Luci Helena Maciel*, 40 anos, parda, não tem religião, solteira. Em 2000, concluiu o curso de História na Universidade Federal de Uberlândia, nesse mesmo ano, começou sua atuação como professora; em 2005, defendeu o mestrado na área de História na Universidade Federal de Uberlândia.

*Marli Ferreira Alves*, 45 anos, branca, católica, solteira. Graduiu-se no curso de História na Universidade de Patos de Minas - UNIPAM, em 1994; Pós-graduação na mesma universidade, em 1995; Atua como professora desde 1997.

*Sebastião Cordeiro Queiroz*, 50 anos, branco, católico. Graduiu-se, em 1986, no curso de Filosofia, no Seminário em Belo Horizonte; Pós-graduação em História em 1990; iniciou na docência em 1990.

Apresentamos, de forma breve, os gestores das escolas investigadas, colaboradores da investigação:

*Maria Aparecida Guedes*, 48 anos, branca, católica, viúva. Graduiu-se no curso de História, em 1984, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguari. Assumiu a direção da escola em 2004.

*Valéria Landa Alfaiate Araújo*, 42 anos, negra, católica, casada. Concluiu o curso de Letras na FAFI em Araguari, no ano de 1996; pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Uberlândia, em 2000; assumiu a direção da escola em 2000.

*Adilson Caetano da Silva*, 50 anos, branco, solteiro, sem religião definida. Graduiu-se em História na Universidade Federal de Uberlândia, em 1988; concluiu dois cursos de pós-graduação na área de História, na Universidade Federal de Uberlândia, o primeiro em 1989, e o segundo em 1992; diretor da escola desde 2009.

*Consuelo Couto*, branca, evangélica. Graduada em Normal Superior; especialização nos anos iniciais do ensino fundamental; estava na direção desde 2005.

*Maria Perpétua Borges Dinato*, 60 anos, branca, católica, casada. Graduada em Pedagogia pela UNIPAM, em 1997. Atuava na direção da escola desde 2006.

*Gilda de Fátima Xavier Borges*, 51 anos, branca, católica, casada. Graduiu-se no Normal Superior pelo Projeto Veredas. Trabalhava como diretora desde 2008.

## **V - A organização da tese**

A tese foi organizada em quatro capítulos, acompanhando os objetivos específicos da investigação. No primeiro capítulo – *CENÁRIOS E TRAJETÓRIAS: CAMPOS, CIDADES, ESCOLAS* -, tivemos como intento descrever o cenário da investigação: o meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, localizados no estado de Minas Gerais, Brasil e as escolas públicas de educação básica selecionadas. Como um trabalho etnográfico trata-se de uma descrição densa,

conforme Geertz (1978), esse pode ser um caminho para estabelecer conexões, prover links, e, assim, produzir uma história relativamente compreensiva. A descrição do cenário se justifica por concordarmos com Connelly e Clandinin (1995), ao afirmarem que o tempo e o espaço se convertem em construções escritas em forma de trama e cenário. Este é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam e vivem suas histórias. Para cumprir o objetivo do capítulo, coletamos dados nos Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Apoiamo-nos em autores que discutem sobre a dinâmica da produção agroindustrial no capitalismo brasileiro, sobre a questão urbana e rural e acerca da educação nesses municípios.

No segundo capítulo – *IDENTIDADES JUVENIS NO MEIO RURAL E URBANO: DIVERSIDADE E SINGULARIDADES* -, procuramos identificar e analisar o perfil socioeconômico e cultural dos jovens estudantes; os significados da condição juvenil; os valores, as referências e percepções de jovens estudantes do último ano do ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano. Para isso, utilizamos dados obtidos no questionário aplicado aos 130 jovens estudantes colaboradores da pesquisa. Para dialogar com os dados, valemo-nos, além da bibliografia, da análise das notas de campo e de narrativas de gestores e de professores de História.

No terceiro capítulo – *FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM TERRITÓRIOS RURAIS E URBANOS* -, nosso objetivo foi refletir sobre o processo de construção das identidades e da consciência histórica de professores de História atuantes no ensino fundamental, em escolas situadas nos territórios rurais e urbanos dos municípios investigados. Consideramos a vida como lugar de construção da identidade docente; analisamos os espaços de formação e o vir a ser professor de História bem como a sala de aula como espaço de transformação. Concordamos com Souza (2011), ao afirmar que vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remete o sujeito a viver sua singularidade, na condição de ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu.

No quarto capítulo – *CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO E SIGNIFICADOS* -, analisamos como os saberes históricos escolares prescritos e as concepções/ideias/valores de professores e alunos auxiliam/participam no processo de construção das identidades e consciência história de professores e jovens estudantes. Para construir nossa análise, investigamos os documentos curriculares, recolhemos dados por meio do questionário respondido pelos estudantes, as notas de campo

produzidas nas observações das aulas de História e fragmentos das narrativas dos professores. Estabelecemos um diálogo com a literatura da área, em particular, sobre a consciência histórica. Procuramos identificar e analisar a consciência histórica dos jovens estudantes do meio rural e urbano, estabelecendo distinções, aproximações, similitudes e distanciamentos.

Nas – *CONSIDERAÇÕES FINAIS* -, retomamos as questões da investigação, esperando contribuir no debate sobre o ensino de História, consciência histórica e identidades de professores de História e jovens estudantes em escolas no meio rural e urbano. Debate este teórico, pedagógico e, sobretudo político.

O APÊNDICE está organizado em um CD composto por quatro arquivos: narrativas dos professores de História; narrativas dos gestores; consolidação do questionário respondido pelos jovens estudantes; notas de campo produzidas ao longo das observações das aulas de História e visitas nas escolas.

## *CAPÍTULO I*

## CENÁRIO E TRAJETÓRIAS: CAMPO, CIDADES, ESCOLAS

*A PALAVRA MINAS  
 Minas não é palavra montanhosa  
 É palavra abissal  
 Minas é dentro e fundo  
 As montanhas escondem o que é Minas.  
 No alto mais celeste, subterrânea, é  
 galeria vertical varando o ferro para  
 chegar ninguém sabe onde.  
 Ninguém sabe Minas.  
 A pedra o buriti a carranca o nevoeiro o  
 raio selam a verdade primeira, sepultada  
 em eras geológicas de sonho.  
 Só mineiros sabem.  
 E não dizem nem a si mesmos o irrevelável  
 segredo chamado Minas.  
 (Carlos Drummond De Andrade)*

### 1.1 Introdução

Segundo Jenkins (2005), não existimos num vácuo, o tempo nos produz. Complementamos o autor: o espaço também contribui para nossa formação. Para o poeta Fernando Pessoa, “O lugar faz a localidade. Estar é ser”. O espaço é o que se imagina ou se projeta, o lugar é o que construímos no decorrer da vida. Nesse sentido, podemos entender que o lugar forma identidades. Para Carlos (2007), o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, por meio dos sentidos e do corpo. O cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias. O contexto social e cultural tem o papel de construir, permitir ou negar. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos e limites. Para Connelly e Clandinin (1995), “El tiempo y el espacio se convierten en construcciones escritas em forma de trama y escenario respectivamente”. (p.35). Percebemos o cenário como processo histórico, em movimento e passível de problematização.

Inspirados no poema de Carlos Drummond, que expressa a força, a beleza, a complexidade e a pluralidade do estado de Minas Gerais, descreveremos e analisaremos o cenário da formação e atuação dos sujeitos investigados, mais especificamente, os

municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, localizados nas regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, nesse estado.

Para cumprir o objetivo anunciado, no primeiro momento, coletamos dados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Fundamentamos nossa análise em autores que refletem sobre a dinâmica da produção agroindustrial no capitalismo brasileiro, sobre a questão urbana e agrária e sobre a educação nesses municípios. Segundo dados do IBGE, 2010, Minas Gerais possui uma área de 586.520.364 Km<sup>2</sup>, fazem parte deste estado 853 (oitocentos e cinquenta e três) municípios. A população estimada é de 19.597.330 (dezenove milhões, quinhentos e noventa e sete mil, trezentos e trinta) habitantes, sendo que 2.882.114 (dois milhões, oitocentos e oitenta e dois mil, cento e quatorze), 14,7%, residem no meio rural e 16.715.216 (dezesseis milhões, setecentos e quinze mil, duzentos e dezesseis), 85,3%, no meio urbano. No decorrer deste capítulo, aprofundaremos nossa análise em relação aos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia.

Para melhor demarcarmos a atual configuração do cenário pesquisado, investigamos alguns aspectos históricos. Comungamos com Aróstegui (2006), ao afirmar que a explicação histórica, como toda explicação do social, tem de se basear nas circunstâncias reais em que os homens executam suas ações, nas que atuam os sujeitos. Dessa forma, com o intuito de cumprir o objetivo proposto, acreditamos ser fundamental compreender o processo histórico que desencadeou o desenvolvimento destas localidades, *locus* desta investigação.

## **1.2 O povoamento em Minas Gerais e as cidades de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas**

O povoamento pelo vasto interior do Brasil, então colônia portuguesa na América, extrapolando a parte oeste da linha de Tordesilhas<sup>4</sup>, deu-se em decorrência da mineração e da criação das fazendas de gado. A mineração foi o principal fator do povoamento na região que corresponde ao estado de Minas Gerais. Segundo Motta

---

<sup>4</sup> O Tratado de Tordesilhas, assinado na povoação castelhana de [Tordesilhas](#) em [7 de Junho de 1494](#), foi um [tratado](#) celebrado entre o [Reino de Portugal](#) e o recém-formado [Reino de Espanha](#) para dividir as terras "descobertas e por descobrir" por ambas as Coroas fora da [Europa](#). O tratado definia como linha de demarcação o [meridiano 370 léguas](#) a oeste do arquipélago de [Cabo Verde](#). Esta linha estava situada a meio-caminho entre estas ilhas (então [portuguesas](#)) e as ilhas das [Caraíbas](#) descobertas por Colombo, no tratado referidas como "Cipango" e [Antília](#). Os territórios a leste deste meridiano pertenceriam a Portugal, e os territórios a oeste, à Espanha. Fonte: [www.dicionarioinformal.com.br/tordesilhas](http://www.dicionarioinformal.com.br/tordesilhas) Acesso em 10/02/2012.

(2009), o intenso processo de ocupação do território que hoje corresponde ao Estado de Minas Gerais, fato intimamente ligado à descoberta de ouro, explica, ao menos em parte, porque, em Minas, o direito do primeiro povoador, do ato de tomar posse, foi reconhecido e mesmo se sobrepôs à concessão de sesmarias<sup>5</sup>, durante um primeiro momento, para se tornar proibitivo mais tarde. Nessas regiões, as sesmarias foram instrumentos secundários de legitimação da propriedade, visto que a velocidade com que as terras eram compradas e vendidas diminuía a necessidade de recurso às petições.

De acordo com Prado Júnior (2000), a atividade mineradora impeliu o homem num arranco brusco, do litoral para o interior da colônia, sem que houvesse contiguidade na expansão, ou seja, os núcleos mineradores surgiram muito longe dos pontos de partida das correntes migratórias, sendo que, no espaço intermediário, permaneceu o vazio que apenas as raras vias de comunicação atravessavam.

Os núcleos que se formaram em torno da exploração do ouro, no centro de Minas Gerais, foram povoados, principalmente, por paulistas, porém não mantiveram vínculos com a região de origem. As comunicações entre o Rio de Janeiro e as minas só se estabeleceram nos primeiros anos do século XVIII, quando estas já estavam bastante povoadas. Conforme Prado Júnior (2000), as vias paulistas e baianas, apesar da importância, foram relegadas a segundo plano. Este fato ilustra que a dispersão mineradora foi rápida e violenta, o que levou essas correntes a perder o contato com as fontes de onde brotou.

No início do processo de povoamento da região das Minas Gerais, o centro de condensação era localizado numa faixa que se estendia de sul a norte, da bacia do rio Grande às proximidades das nascentes do Jequitinhonha, entre os pontos em que se formaram a vila de Lavras e o arraial do Tejuco (Diamantina).

Segundo os estudos de Prado Júnior (2000), no entorno do núcleo central, que constituiu as “minas gerais”, foram surgindo outros núcleos secundários como: Minas Novas, a nordeste, ocupados desde 1726; Minas do Rio Verde, tendo Campanha por centro principal, em 1720; Minas Itajubá, onde se formou a cidade com este nome, explorada a partir de 1723; Minas do Paracatu, a oeste, que são as últimas descobertas em 1744. Outros núcleos de povoamento tiveram origem em atividades subsidiárias da

---

<sup>5</sup> Segundo Motta (2009), as sesmarias foram instituídas em Portugal, em 1375, para fazer face à crise do século XV em seus múltiplos desdobramentos. A lei de sesmarias visava coagir o proprietário de terras a cultivá-las sob pena de expropriação. Ela intentava estimular a produção de cereais e inibir a fuga de trabalhadores rurais.

mineração ou que a elas se substituíram, quando começou a decadência das explorações na segunda metade do século XVIII. Dentre essas atividades, destacaram-se a pecuária e a agricultura. Nos centros mineradores, onde a natureza do solo não favorecia as atividades agrárias, ocorreu um movimento demográfico centrífugo, da parte central para a periferia.

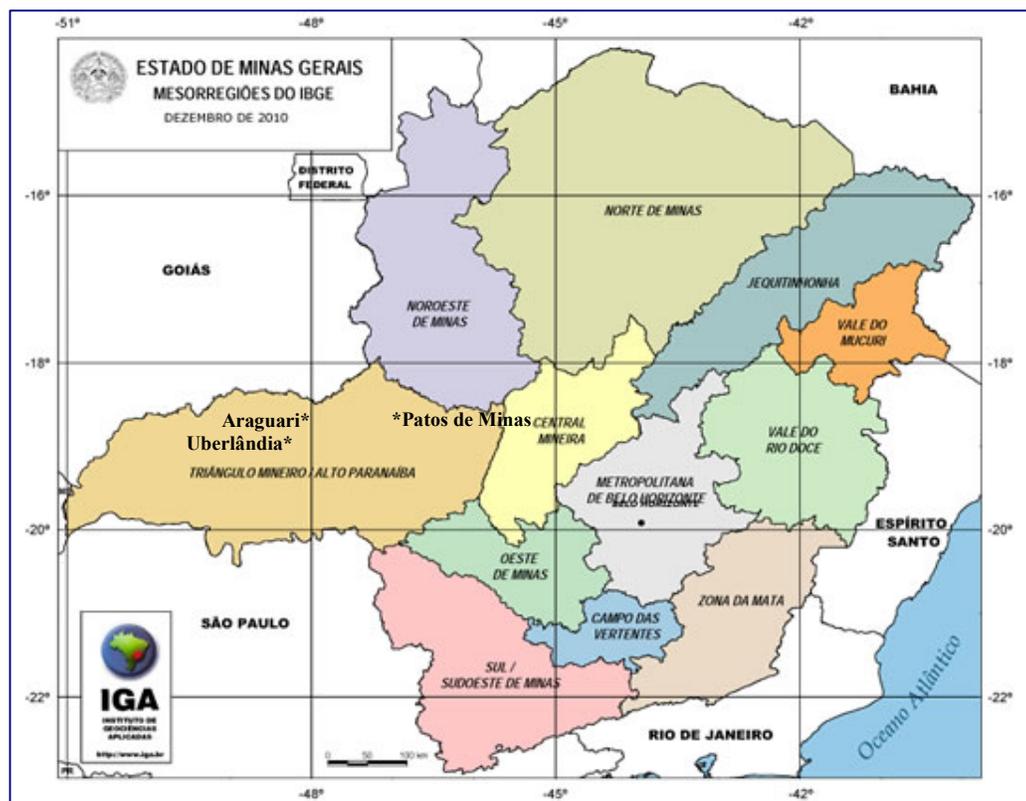
Esse contexto de muitas transformações desencadeou mudanças no aspecto geográfico da região das Minas Gerais. Segundo Prado Júnior (2000),

O território que constitui o chamado Triângulo Mineiro fazia parte, de Goiás. Transitava por ele o caminho que leva de São Paulo à capital goiana; e era este aí quase o único sinal de vida humana, salvo algumas tribos indígenas mestiçadas e semicivilizadas, bem como uns rudimentos de mineração no alto rio das Velhas (afluente do Paranaíba), quando, em fins do século XVIII, começam a se estabelecer na região, com fazendas de gados, os “generalistas”. Com esta invasão, formam-se vários povoados, todos de origem mineira: Desemboque (hoje simples distrito de paz da cidade próxima de Sacramento), Araxá, Uberaba e outros, e dela resultará a anexação oficial do Triângulo a Minas, pelo alvará de 4 de abril de 1816. habitavam-no, por essa época, cerca de 4.000 pessoas. (p. 73-74).

De acordo com o autor, os movimentos demográficos que ocorreram nessas circunstâncias foram de extrema complexidade. As correntes povoadoras cruzaram e entrecruzaram espaços virgens, que foram devassados e ocupados, e novas atividades se iniciaram.

Na continuação deste texto, focalizaremos as especificidades históricas dos municípios das regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, que se formaram a partir dessas transformações. Entendemos que é tarefa do historiador assinalar a coexistência de dois movimentos, de um lado, as transformações, e, de outro, as permanências. Além disso, buscaremos localizar aproximações e distanciamentos dos cenários investigados, que estão representados no mapa a seguir.

Imagem 1- Localização dos Municípios de Araguari e Uberlândia no Triângulo Mineiro e Patos de Minas no Alto Paranaíba.



Fonte - Instituto de Geografia Aplicada - IGA, 2010

Com bases em fontes sistematizadas, evidenciamos que a região do Triângulo Mineiro era denominada, em meados do século XVIII, de Sertão da Farinha Podre, isto porque os comboios de São Paulo estocavam mantimentos em aldeias intermediárias localizadas nessa região. Como o caminho de ida para o interior de Goiás e Mato Grosso era muito longo, quando retornavam, encontravam os alimentos em estado de decomposição, a farinha, geralmente, era a que mais perecia. Fato que deu origem ao nome.

De acordo com Pontes (1978), foram os caiapós que os bandeirantes paulistas encontraram na região, quando, no começo do século XVIII, procuravam as minas de ouro de Goiás. Por meio de confrontos violentos, a população nativa foi, aos poucos, dizimada. O domínio e a escravização dos povos indígenas, visando facilitar a busca incessante por metais preciosos, e os desbravamentos propiciaram a abertura de caminhos pelo interior da Capitania das Minas Gerais em direção à Capitania de Goiaz. O bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva Filho, conhecido como “Anhanguera”, em

duas importantes entradas, abriu, juntamente com os membros da expedição, no Triângulo, uma estrada colonizadora, a Estrada Goiaz, também chamada de Estrada do Anhanguera. Segundo Pontes (1978), a estrada cortava o Triângulo, passando pelo Rio Grande (Porto da Espinha), pelo Rio das Velhas (Porto do Registro) e pelo Rio Paranaíba (Porto Velho). A Estrada do Anhanguera logo se tornou muito movimentada e constitui-se em “Via de civilização” do Triângulo Mineiro e de Goiás.

As terras desconhecidas dessa região foram, aos poucos, apossadas pelas concessões de sesmarias, doadas pelo Império, nas proximidades das estradas. Nessas regiões, a circulação monetária era menor, daí o lugar diferente ocupado pelas sesmarias. De acordo com Motta (2009), elas consolidavam um domínio mais duradouro, na falta de outros instrumentos legais, como as escrituras de compra e venda. Isso nos ajuda a compreender o expressivo aumento de pedido de confirmação de sesmarias para a região de Minas nos últimos anos do século XVIII. Ressalta-se que não havia, por parte do “Estado”, no período colonial, interesse em povoar o interior, importava-se apenas com o fluxo de metais para a coroa. A manutenção dos caminhos, a segurança e o desenvolvimento de aldeias eram incentivados, basicamente, pelos sesmeiros<sup>6</sup>.

Em 1726, ao “Anhanguera”, foram concedidas largas sesmarias, agregando grande parte do Triângulo; mais tarde, as terras foram repartidas ou doadas a outros povoadores, as chamadas “sesmarias de segunda época”. Destas sesmarias, formaram-se as cidades de Araguari e Uberlândia. Segundo informações do IBGE, nos primórdios do século XIX, o então Comissário de Sesmarias, Antônio de Rezende Costa, conhecido como “Major do Córrego Fundo”, demarcou as sesmarias do Serrote, hoje Fundão, Pedra Preta, atual Cunhas e outras. Tomou posse do terreno situado entre as sesmarias, doando-o à Igreja, como patrimônio da freguesia instalada sob a invocação do Senhor Bom Jesus da Cana Verde, e, em torno da capela, os fazendeiros das imediações fundaram um povoado, ao qual deram o nome de Arraial da Ventania. Em 1882, deu-se a criação do Município e da Vila, com a denominação de Brejo Alegre. Elevado à

---

<sup>6</sup> O termo sesmeiro, segundo Motta (2009), no sentido inicial, expressava aquele que doava a terra, o oficial da Coroa que tinha, portanto, tal encargo. Mas, assim como o conceito de sesmaria sofreu alterações, com o termo sesmeiro não foi diferente, nas colônias do Império português, foi empregado para designar aquele que recebe a sesmaria.

condição de cidade com a denominação de Araguari, pela Lei Provincial n. 3591, de 28 de agosto de 1888<sup>7</sup>.

Ainda de acordo com o IBGE, entre os anos de 1810 e 1812, seguiu-se a concessão das primeiras sesmarias, nas bacias dos rios Uberaba-legítimo (Uberabinha), aos povoadores que se constituíram nos troncos das famílias Peixoto, Pereira, Carrejo, Rezende, Barbosa e outras. A partir daí, de muitos pontos do Julgado do Desemboque, de Minas Gerais e Goiás, estabeleceu-se uma corrente imigratória quase contínua, em grande parte composta de conhecidos ou parentes dos sesmeiros. Em 1846, por iniciativa de Felisberto Alves Carrejo e Francisco Alves Pereira da Rocha, ergueu-se uma capela. O lugar escolhido para o arraial chamava-se São Pedro. Consta que esse topônimo se originou de uma inscrição, em que se lia “29 de junho” (dia do Santo), gravada em relevo na superfície de tronco secular, às margens de um córrego afluente do rio Uberabinha. Segundo a tradição, chamava-se Uberaba esse rio ou “Uberaba-legítimo”.

O Distrito de Paz foi criado com a denominação de São Pedro do Uberabinha, na Paróquia e Município de Uberaba, pela Lei provincial n. 602, de 21 de maio de 1852, e elevado à freguesia pela Lei de n. 831, de 11 de junho de 1857. A Lei n. 4.643, de 31 de agosto de 1888, criou o Município de Uberabinha. Só em 1929, em conformidade com disposto em Lei estadual n. 1.128, de 19 de outubro, o Município e o distrito passaram a denominar-se Uberlândia<sup>8</sup>.

Segundo Duarte e Guedes (2006), existem duas versões que explicam o início da formação da cidade de Patos de Minas. Uma delas é que a região era domínio dos índios caiapós, que foram insistentemente combatidos e, finalmente, eliminados por expedições originadas em São Paulo e em Mato Grosso, por volta de 1742. Outra versão é que as terras eram domínios dos índios cataguases. A primeira bandeira a cortar o território foi a de Lourenço Castanho Taques, em 1670, que buscava índios para serem escravizados. De acordo com os estudos Duarte e Guedes (2006), no que se refere ao negro, existiam quilombos no Vale do Paranaíba e na margem do caminho para

---

<sup>7</sup> Os dados sobre a história de Araguari foram sistematizados a partir das seguintes obras: BRANDÃO, Carlos Antonio. **Triângulo capital comercial, geopolítica e agroindústria**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte, 1989. NAVES, Maria Consuelo; RIOS, Maria Gilma. **Araguari cem anos de dados e fatos**. Edição: Brasília Mendes, 1988.

<sup>8</sup> Maiores informações sobre a história de Uberlândia ver: LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. **A oeste de Minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista: Triângulo Mineiro (1750-1861)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2002. Além disso, é possível conhecer mais sobre a história do município por meio da exposição permanente no Museu Municipal da cidade.

Paracatu. Ressaltam que Urbano Couto empreendeu expedições com o intuito de combater quilombos ao longo da estrada de Goiás, particularmente, em algumas localidades, atualmente, situadas no Alto do Paranaíba ou na própria Patos de Minas. Por volta de 1770, foram realizadas ações de combate ao quilombo de Paranaíba, sob o financiamento do Conselho de Paracatu e, em 1800, já havia um povoado denominado “Os Patos”, à beira de uma picada de Minas para Goiás. Em 1826, a comunidade contava com cerca de 700 pessoas.

Por meio de dados do IBGE, obtivemos outra versão, a origem do nome do município provém da grande quantidade de patos que existiam no território, encontrados, habitualmente, em uma grande lagoa, a três quilômetros da margem do rio Paranaíba. Atraídos pela caça abundante e variada, os tropeiros que levavam suas tropas pelo interior de Minas Gerais faziam o pouso à beira dessa lagoa e, aos poucos, foram se fixando no local, formando um povoado.

Em escritura particular, datada de 19 de julho de 1826, Antônio da Silva Guerra e sua esposa Luíza Corrêa de Andrade doaram uma gleba de terras de cultura e campos na fazenda denominada “Os Patos”, com a finalidade de fundar uma Igreja. Em 1850, foi construída a paróquia Santo Antônio de Patos. Em 1866, foi criado o município, com a denominação de Santo Antônio dos Patos, com terras dos municípios de Patrocínio, Paracatu e São Francisco das Chagas de Campo Grande. O município recebeu os topônimos de Santo Antônio dos Patos. A Lei Estadual n. 2, de 14 de setembro de 1891, confirmou a criação do Distrito, que, por força da Lei Estadual n. 23, de 24 de maio de 1892, recebeu foros de cidade: Patos de Minas<sup>9</sup>.

O breve histórico permite-nos perceber que a formação das três cidades foi resultado das ações de sujeitos, que, por vários fatores, alguns buscando riquezas das mais variadas formas, outros fugindo da escravização, ou escravizados, transformaram o cenário da região. As lutas e até o extermínio da população nativa também fizeram parte desse processo. Nota-se, na região, a forte herança portuguesa, no que se refere, em particular à questão religiosa e a construção das igrejas foi relevante para o desenvolvimento dessas localidades.

---

<sup>9</sup> Maiores informações sobre o município de Patos de Minas ver: OLIVEIRA MELLO, Antônio. **A Igreja em Patos de Minas**. Patos de Minas: Edição da escola Estadual “Cônego Getúlio”, 1983. OLIVEIRA MELLO, Antônio. **Patos de Minas: Capital do Milho**. Patos de Minas: Edição da “Academia Patense de Letras”, 1971. OLIVEIRA MELLO, Antônio. **Patos de Minas Centenária**. Patos de Minas: Edição da Prefeitura Municipal, 1992.

Na última década do século XIX, as cidades de Araguari e Uberlândia sobressaíram como entrepostos comerciais. Algumas condições foram fundamentais para que a região desempenhasse tal função. Por um lado, encontra-se o estado de Goiás, com suas terras férteis de grande contingente populacional, e, de outro, localiza-se o estado de São Paulo, alicerçado em privilegiadas relações capitalistas de produção, destacando o crescimento do complexo cafeeiro na região.

No final do século XIX e início do século XX, a cidade de Araguari destacava-se em relação à Uberlândia, em decorrência da instalação da Estação de Passageiro, da Cia. Mogiana de Estrada de Ferro, em 1896, e com a Estrada de Ferro Goiás, em 1910. Segundo Brandão (1989), Araguari beneficiou-se do fato de ser “ponta de linha” da Estrada de Ferro Mogiana. Todos os produtos goianos demandados, em particular por São Paulo, necessariamente, aportavam na cidade, sendo que alguns eram processados antes de seguirem o destino. Foi o caso do arroz e do gado bovino, induzindo a instalação de alguns matadouros/charqueadas e engenhos de beneficiar cereais. Dessa forma, Araguari detinha, praticamente, o monopólio do fluxo de comercialização no sentido Goiás - São Paulo.

Nas seis primeiras décadas do século XX, o Triângulo Mineiro consolidou-se como entreposto comercial. A partir da década de 1960, com o avanço do setor rodoviário em detrimento do ferroviário, a cidade de Uberlândia despontou no cenário econômico, e Araguari perdeu a hegemonia regional. Segundo Machado (1999), dentre os fatos relevantes para o desenvolvimento de Uberlândia, nessa mesma década, estavam a construção de Brasília e a descentralização industrial do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, com a transferência de grandes complexos industriais, como Souza Cruz, Daiwa, Fujiwara, Coca-Cola e Pepsi-Cola, entre outras, para Uberlândia.

Em relação à cidade de Patos de Minas, de acordo com Duarte e Guedes (2006), o município nunca foi destino de grandes ondas de migrações, quer de outras regiões do País, quer do exterior. Excepcionalmente, no final da década de 1950 e início de 1960, alguns grupos de migrantes, com origem na Região Nordeste, chegaram à região de Patos de Minas, e a grande maioria incorporou-se à mão de obra da região, sobretudo no setor agrícola.

No início de 1970, a chamada “Revolução Verde”<sup>10</sup> mudou o cenário da região. O pacote tecnológico desta Revolução foi baseado na utilização de sementes

---

<sup>10</sup> A expressão Revolução Verde foi criada em 1966, em uma conferência em Washington, por Wiliam Gown. As sementes modificadas e desenvolvidas nos laboratórios possuem alta resistência a

melhoradas e utilização de máquinas e insumos químicos. Foi uma fase histórica de grande densidade e velocidade de penetração das formas avançadas de desenvolvimento capitalista. O objetivo era transformar o cerrado em terras lucrativas. Conforme Machado (1999), os Programas “Polo Centro”, “Proceder”, “Pró-varzeas”, propiciaram o desenvolvimento de uma produção agropecuária para exportação, destacando o milho, a soja e o café. Como resultado desses investimentos, as regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba têm-se caracterizado por um complexo modelo econômico integrado, agroindustrial, com ênfase para os setores de avicultura, industrialização da carne bovina e agricultura dos cerrados.

No cenário sociocultural e político, as elites se esforçaram para concretizar projetos vinculados aos ideais de “ordem e progresso”. Por outro lado, ressaltamos a existência de outros movimentos que buscavam justiça social, melhores condições de trabalho, respeito à cidadania e aos direitos individuais. Segundo Machado (1999), manifestações tornaram-se visíveis em resistências fluidas ou politicamente organizadas. Comungamos com a autora, ao afirmar que greves, protestos urbanos, partidos políticos de esquerda, desemprego, subemprego, mendicância, infância abandonada, prostituição, boias-frias e sem-terra<sup>11</sup>, são fortes indícios de conflitos sociais existentes, evidenciando, na trama histórica regional, como diversos são os sujeitos e grupos que as encenam.

No próximo tópico, fundamentados em pesquisa realizada no site do IBGE<sup>12</sup>, 2010, apresentaremos uma análise qualitativa dos indicadores referentes ao meio rural e urbano dos municípios investigados.

---

diferentes tipos de pragas e doenças, seu plantio, aliado à utilização de agrotóxicos, fertilizantes, implementos agrícolas e máquinas, aumenta significativamente a produção agrícola. No Brasil, foi amplamente adotada no período da Ditadura Militar que defendia a adoção de pacotes tecnológicos pelos agricultores, sem se tocar na questão fundiária. Fonte: ANDRADES, Tiago de Oliveira; GANAMI, Rosângela Nasser. **Revolução Verde e a apropriação capitalista**. 2007. Disponível em: [http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/BB507%20Cambio%20Global/Documentos/2009/literatura%20alimentos/Em%20Portuges\\_Capitalismo\\_verde.pdf](http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/BB507%20Cambio%20Global/Documentos/2009/literatura%20alimentos/Em%20Portuges_Capitalismo_verde.pdf). Acesso em 03 de Março de 2012.

<sup>11</sup> Segundo Gomes e Cleps Júnior (2006), em 1997, o Movimento dos Sem Terra – MST -, fixou sua secretaria em Uberlândia e deslocou para lá militantes de outras regiões que contribuem no seu processo de formação, o que dinamizou ainda mais a luta pela terra na região.

<sup>12</sup> Ver site: [www.ibge.br](http://www.ibge.br)

### **1.3 Os municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia no contexto do desenvolvimento brasileiro**

De acordo com os dados do censo IBGE-2010<sup>13</sup>, a população do município de Araguari, no ano de 2010, era de, aproximadamente, 109.801 (cento e nove mil e oitocentos e um) habitantes, Patos de Minas 138.710 (cento e trinta e oito mil e setecentos e dez), e Uberlândia 604.013 (seiscentos e quatro mil e treze) habitantes. A unidade territorial dos municípios é de, respectivamente: 2.731 (dois mil setecentos e trinta e um) Km<sup>2</sup>; 3.189 (três mil cento e oitenta e nove) Km<sup>2</sup>; e 4.116 (quatro mil cento e dezesseis) Km<sup>2</sup>. As transformações pelas quais passaram os espaços rural e urbano desses municípios expressam as mudanças que ocorreram no Brasil e suas singularidades. Nesse prisma, faremos uma análise comparativa, procurando compreender como esse processo se insere no processo de desenvolvimento brasileiro. Priorizamos os indicadores de transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e da primeira década do século XXI, de proximidade temporal da investigação.

Revisitamos as transformações do meio rural mediante alguns dados que nos permitiram verificar a transfiguração do rural sob a égide do capital. Desde meados do século XX, o sinônimo de uma agricultura modernizada tem significado a incorporação do “pacote” tecnológico da “Revolução Verde”. A agricultura se especializou e, dessa forma, é possível perceber consequências no que se refere à densidade demográfica. Vazio de verde e de vida natural, o espaço que o agronegócio invade e altera estará também vazio de pessoas? Um questionamento necessário.

A partir dos anos de 1970, a população urbana nos municípios investigados passou por um processo de rápido crescimento, e a população rural de decréscimo, como podemos observar na tabela 1.

---

<sup>13</sup> Fonte: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/> acesso em 16 de maio de 2011.

Tabela 1 - Demonstrativo da população rural e urbana dos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Década	Araguari					Patos de Minas					Uberlândia				
	Rural	%	Urbana	%	Total	Rural	%	Urbana	%	Total	Rural	%	Urbana	%	Total
1970	13.559	<b>21,4</b>	49.809	<b>71,6</b>	63.368	31.253	<b>41</b>	44.958	<b>59</b>	76.211	13.226	<b>10,6</b>	111.480	<b>89,4</b>	124.706
1980	9.252	<b>11</b>	74.267	<b>89</b>	83.519	22.737	<b>26</b>	63.384	<b>74</b>	86.121	9.384	<b>3,9</b>	231.583	<b>96,1</b>	240.967
1991	9.180	<b>10</b>	82.103	<b>90</b>	91.283	15.543	<b>15</b>	87.403	<b>85</b>	102.946	8.896	<b>2,4</b>	358.165	<b>97,6</b>	367.061
2000	9.226	<b>9,4</b>	92.748	<b>90,6</b>	101.974	12.548	<b>10</b>	111.333	<b>90</b>	123.881	12.232	<b>2,4</b>	488.982	<b>97,6</b>	501.214
2010	7.221	<b>6,6</b>	102.580	<b>93,4</b>	109.801	10.972	<b>7,9</b>	127.738	<b>92,1</b>	138.710	16.406	<b>2,7</b>	587.724	<b>97,3</b>	604.013

Fonte - Censo demográfico do IBGE – 1970-1980-1991-2000. Site: [www.ibge.br](http://www.ibge.br)

A tabela 1 apresenta a distribuição da população dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas nos anos de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010, entre as pessoas que viviam no meio rural e no meio urbano. Por meio da análise da tabela 1, evidenciamos que o município de Uberlândia, desde os anos de 1970, exibia características mais urbanas, pois 89,4% da população viviam na cidade, enquanto que, a cidade de Araguari contava com 71,6%, e, em Patos de Minas, 59% da população residiam na área urbana. Ratificamos que, entre os anos de 1970 e 1980, houve uma intensa imigração do campo para cidade em todos os municípios investigados. Nas décadas seguintes, a população rural continuou diminuindo década após década, com exceção do município de Uberlândia, que manteve o mesmo percentual, 2,4%, nos anos de 1991 e 2001, e aumentou para 2,7% nos anos de 2010. Este aumento da população rural do município de Uberlândia faz parte de uma tendência nacional verificada nos últimos anos devido ao estancamento do êxodo rural, da melhoria das condições de transporte, comunicação e da criação de empregos não agrícolas.

A “Revolução Verde”, característica do sistema capitalista brasileiro, nos anos de 1970, é considerada a grande responsável pelo êxodo rural. Aqueles que ficassem no campo deveriam, “naturalmente”, trabalhar muito na fase de plantio e colheita. Urgia, portanto, que houvesse braços auxiliares, que só seriam ocupados durante o tempo de serviço mais duro e poderiam ser dispensados logo que não tivesse mais a necessidades

deles. Recorrendo a Kautsky (1980), podemos denominá-los de camponeses proletários. A migração é um fato comum nos municípios investigados, principalmente migrantes vindos da região nordeste em busca de melhores condições de vida. É importante reforçar que as origens da exploração capitalista do trabalhador rural são antigas. Segundo Marx (1980),

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história dessa expropriação assume coloridos diversos e em épocas históricas diferentes. (p. 831).

Como explica Marx (1980), o lavrador se tornou proletário porque sua propriedade, em que tinha o solo para cultivar, fora-lhe suprimida. O princípio geral das transformações que ocorreram na agricultura no modo de produção capitalista foi o aprofundamento da divisão social do trabalho. Foi a partir da proletarização do camponês com a destruição de sua economia natural que se criaram as bases para o desenvolvimento do modo capitalista de produção. Sem desconsiderar as especificidades do espaço e do tempo, podemos perceber uma relação com o que Marx analisou no contexto do Triângulo Mineiro, que seguiu aos anos 1970, pois a população do campo decresceu acentuadamente.

Ao fazer uma análise da expropriação camponesa na Inglaterra no século XVIII, Marx afirmou:

Os yeomen, os abastados camponeses independentes, foram substituídos por pequenos arrendatários, com contratos anualmente rescindíveis, gente servil, dependente do arbítrio do grande proprietário. Demais, o roubo sistemático das terras comuns, aliado ao furto das terras da Coroa, contribuiu para aumentar aqueles grandes arrendamentos, chamados no século XVIII, de fazendas de capital ou fazendas comerciais, e que tornavam a população agrícola disponível para a indústria. (1980, p. 841).

É interessante observar que Karl Marx já assinalava mudanças no meio rural no sistema capitalista. As fazendas submetendo-se ao capital. Essa análise nos instiga a verificar a distribuição de terras no cenário pesquisado. Estabelecemos um estudo comparativo da condição legal da terra (próprias, terras concedidas por órgão fundiário

ainda sem titulação, arrendatário, parceiro e ocupante)<sup>14</sup> entre os três municípios investigados, destacando o número de unidades e a quantidade de hectares. Registramos os dados obtidos na tabela 2.

Tabela 2 - Condição legal da terra nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Condição legal da terra	Araguari				Patos de Minas				Uberlândia			
	Unidades	%	Hectares	%	Unidades	%	Hectares	%	Unidades	%	Hectares	%
Próprias	1.050	89,6	97.780	93,9	2.869	90,8	206.085	89,6	1.492	79,9	238.570	86,8
Terras concedidas	20	1,7	551	0,5	4	0,1	554	0,2	105	5,6	3.532	1,3
Arrendatário	81	6,9	4.750	4,6	155	4,9	11.592	5,0	185	9,9	24.491	8,9
Parceiro	15	1,3	571	0,5	43	1,4	8.256	3,6	26	1,4	5.164	1,9
Ocupante	6	0,5	479	0,5	87	2,8	3.368	1,6	59	3,2	2.963	1,1
Total	1.172	100	104.131	100	3.158	100	229.855	100	1.867	100	274.720	100

Fonte - Censo Agropecuário, IBGE, 2006

Por meio da tabela 2, observamos que, nas três localidades, destacou-se a condição de terras próprias. Em Patos de Minas, prevalecia o maior número de terras próprias, 2.869 (duas mil, oitocentos e sessenta e nove) unidades, o que pode ser considerado indícios de melhor distribuição de terras. Ao calcularmos a quantidade de hectares com o número de proprietários, a média da propriedade, no município de Araguari, era de 93,1 (noventa e três, um), em Patos de Minas, 71,8 (setenta e um, oito) e, em Uberlândia, 159,9 (cento e cinquenta e nove, nove) hectares. Dos três municípios investigados, o de Uberlândia salientou-se pela concentração maior de terras. Com relação às terras concedidas para a Reforma Agrária, sobressaiu o município de Uberlândia, com 105 (cento e cinco) unidades, ou seja, 5,6% do total das terras;

<sup>14</sup> A condição legal das terras, segundo o IBGE: Terras próprias - propriedade do produtor; Terras concedidas por órgão fundiário - sem título definitivo, tais como: título de domínio ou concessão de uso, título de ocupação colonial, título provisório, etc.; Terras arrendadas - propriedade de terceiros que estava explorada pelo produtor, mediante pagamento, previamente ajustado, de uma quantia fixa, em dinheiro ou sua equivalência em produtos; Terras em parceria - propriedade de terceiros que estava sendo explorada pelo produtor, mediante pagamento de parte de produção, previamente ajustado entre as partes; e Terras ocupadas - propriedade pertencente a terceiros, pela qual o produtor nada pagava pelo seu uso (ocupação, posse ou cessão). Site: [www.ibge.br](http://www.ibge.br)

Araguari com 20 (vinte) unidades, (1,7%) e Patos de Minas com quatro unidades (0,1%). Os dados mostram sinais de maior luta pela terra no município de Uberlândia, resultante de movimentos de resistência à concentração de terras.

A concentração de terras é motivo de uma luta histórica no Brasil em defesa da Reforma Agrária. Com a modernização no campo, de forma conservadora, ou seja, mantendo a mesma estrutura fundiária e expulsando os trabalhadores do meio rural, a crise social e as possibilidades de confronto tendem a aumentar. Corroboramos Palmeira (2008), ao afirmar que as mudanças pelas quais passaram o campo brasileiro foram muito mais amplas que a simples modernização tecnológica, pois, apesar da “modernização”, a questão da luta pela posse da propriedade fundiária continua dividindo e mobilizando a sociedade e os representantes de grupos e movimentos pró e contra a Reforma Agrária

No que se refere aos municípios investigados, os impactos sociais da concentração de terras só não foram maiores pelo fato de ter ocorrido uma diversificação da agropecuária, com a adoção de culturas altamente demandantes de mão de obra. Porém, como asseguramos anteriormente, trata-se de ocupações em que os trabalhadores temporários disputam espaço, cada vez mais, com a mecanização. Demonstraremos, na tabela 3, os principais produtos agrícolas cultivados nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia.

Tabela 3 - Demonstrativo da produção agrícola nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Produtos de lavoura permanente com mais de 50 pés	Araguari			Patos de Minas			Uberlândia		
	Número (Unidades)	Quantidade (Toneladas)	Quantidade (Mil Reais)	Número (Unidades)	Quantidade (Toneladas)	Quantidade (Mil Reais)	Número (Unidades)	Quantidade (Toneladas)	Quantidade (Mil Reais)
Banana	11	320	189	72	640	287	123	37.579	14.284
Café <sup>1</sup>	190	11.631	45.691	142	8.280	4.545	8	1.077	4.545
Café <sup>2</sup>	15	619	2.263	9	204	1.096	-	-	-
Laranja	-	-	-	13	28	17.000	5	45.219	3.394
Cana-de-açúcar	1	Não disponível	Não disponível	73	2.305	1.020	32	16.202	3.394
Feijão	5	445	343	80	5.674	5.556	15	663	880
Mandioca	19	94	34	243	7.239	2.938	100	820	377
Milhão em grão	85	28.065	6.515	788	77.583	34.161	263	119.953	31.051
Soja em grão	37	29.457	12.872	19	15.967	9.414	101	92.167	39.099

[1] Café arábica (grão verde)

[2] Café canephora (robusta, conilon em grão verde)

Fonte - Censo Agropecuário, IBGE, 2006

A tabela 3 apresenta os principais produtos agrícolas das Lavouras Permanentes<sup>15</sup>, com mais de 50 pés. Podemos perceber que o produto que mais se destacava no município de Araguari era o café, cultivado em 190 (cento e noventa) fazendas, movimentando \$45.691,00 (quarenta e cinco mil, seiscentos e noventa e um reais), a soja, produzida em 37 (trinta e sete) propriedades, que movimentava \$12.872,00 (doze mil, oitocentos e setenta e dois reais). Em Patos de Minas, o milho em

<sup>15</sup> De acordo com o IBGE, as **lavouras permanentes** compreendem a área plantada ou em preparo para o plantio de culturas de longa duração, que, após a colheita, não necessitam de novo plantio, produzindo por vários anos sucessivos. Foram incluídas nesta categoria as áreas ocupadas por viveiros de mudas de culturas permanentes; as **lavouras temporárias** abrangem as áreas plantadas ou em preparo para o plantio de culturas de curta duração (via de regra, menor que um ano) e que necessitam, geralmente de novo plantio após cada colheita, incluem-se também nesta categoria as áreas das plantas forrageiras destinadas ao corte. Site: [www.ibge.br](http://www.ibge.br)

grão e a laranja foram os produtos que alcançaram maior valor financeiro, respectivamente, \$34.161,00 (trinta e quatro mil, cento e sessenta e um reais) e \$17.000,00 (dezesete mil reais). Em Uberlândia, foram a soja \$39.099,00 (trinta e nove mil e noventa e nove reais) e o milho em grão \$31.051,00 (trinta e um mil e cinquenta e um reais). Se compararmos a produção do milho em grão entre os municípios de Patos de Minas e Uberlândia, podemos verificar que, em Uberlândia, a produção se dava em número menor de estabelecimentos, enquanto em Patos de Minas foi registrada a produção em 788 (setecentos e oitenta e oito) unidades, no município de Uberlândia, foram apenas em 263 (duzentos e sessenta e três), porém a produção do município de Patos foi de 77.583 (setenta e sete mil quinhentos e oitenta e três) toneladas, em Uberlândia de 119.953 (cento e dezenove mil, novecentos e cinquenta e três) toneladas, isto pode ocorrer pelo fato de que, no município de Uberlândia, as propriedades rurais eram maiores. A banana foi mais produzida no município de Uberlândia, a mandioca e o feijão em Patos de Minas. A cana-de-açúcar, produzida em 73 (setenta e três) propriedades no município de Patos de Minas e produzia 2.305 (dois mil trezentos e cinco) toneladas e em 32 (trinta e dois) propriedades em Uberlândia, sendo que essas produziam 16.202 (dezesesseis mil duzentos e duas) toneladas. São indícios, além das propriedades serem maiores no município de Uberlândia, de maior mecanização.

Segundo Ortega, Garlipp e Jesus (2004), as plantações do café e da cana-de-açúcar, na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, nos últimos anos, incorporaram de forma mais intensa a mecanização, característica própria da agricultura capitalista. No caso da cafeicultura, inicialmente, foram necessárias algumas adaptações. Isso foi possível com a agregação do padrão tecnológico da Revolução Verde. Foi necessário preparar o solo corrigindo a acidez. Assim, ficou cada vez mais comum, nas grandes propriedades, a utilização de máquinas, inovações agrônômicas e mecânicas. A terceirização dos trabalhos e serviços agrários tem sido uma opção que possibilita, mesmo aos pequenos produtores, o uso de alta tecnologia. Esta, além de permitir maior flexibilidade à produção anual, pois o produto não precisa ficar preso ao equipamento de sua propriedade, possibilita ao produtor optar pela lavoura que for mais interessante em cada safra. Tais transformações nos instigam a refletir sobre a análise de Kautsky (1980) no que se refere aos entraves do desenvolvimento capitalista no meio rural.

Em sua obra "*A Questão Agrária*", Kautsky (1980) assegura que uma das barreiras do uso das máquinas na agricultura é de origem técnica e outra econômica. No

caso da agricultura, diferente da indústria, a máquina deve ser adaptada ao terreno, e dessa forma, impõe dificuldades à sua maior difusão. Quanto à limitação de ordem econômica, está associada à questão da escala e ao longo tempo de depreciação do equipamento, pois, na agricultura, sua utilização não é contínua, mas, sim, restrita a determinadas tarefas ao longo do processo produtivo.

Segundo Abramovay (1992), por estar submetida às forças naturais e pelo fato de lidar com elementos vivos, a agricultura enfrenta obstáculos no processo de divisão do trabalho: é impossível colher e plantar ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Por mais que se reduza o tempo de germinação de uma cultura ou de gestação de um animal, o ritmo natural continua a decidir a ordem das operações produtivas. A atividade agrícola possui especificidades que tornam o pleno desenvolvimento do capitalismo mais difícil, porém devemos entender os obstáculos como barreiras a serem vencidas e não como muralhas intransponíveis. A partir das últimas décadas do século XX, percebemos, no caso do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a intensificação da mecanização na agricultura, fato que interfere no ritmo do processo produtivo.

Segundo Arruda e Brito (2009), quanto à produção agrícola, assistimos à incorporação da tecnologia, ou seja, a produção e colheita mecanizada, com a utilização de insumos químicos. Estima-se que, em 1990, a quantidade de colhedadeiras mecânicas<sup>16</sup> no Cerrado Mineiro era de 80, sendo que, em 2004, este número aproximava-se de 280 (ORTEGA, GARLIPP E JESUS, 2004). De acordo com os autores, essas inovações na cultura cafeeira reduziram a demanda por mão de obra temporária e desqualificada, trabalhadores braçais em sua grande maioria, e aumentaram a demanda por trabalhadores especializados, como tratoristas, mecânicos, motoristas, operadores de máquinas, trabalhadores de irrigação, etc. A tabela 4 destaca a quantidade e a potência dos tratores nos municípios investigados.

---

<sup>16</sup> A Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores (ANFAVEA) aponta para um aumento de 34 % nas vendas internas de máquinas. Incluem: motorizadas, tratores de roda, tratores de esteira, colheitadeiras, retroescavadeiras. Fonte: Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores, “Vendas de máquinas agrícolas automotrizes” em Brasil, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Máquinas agrícolas. Disponível em <http://www.agricultura.gov.br/>. Acesso em 02/01/2010.

Tabela 4 - Propriedade de tratores nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Potência dos tratores	Araguari	Patos de Minas	Uberlândia
Menos de 100 cv	514 Unidades	839 Unidades	1.175 Unidades
De 100 cv e mais	219 Unidades	149 Unidades	390 Unidades

Fonte - Censo Agropecuário, IBGE, 2006

Podemos observar que o município de Uberlândia era o que utilizava a maior quantidade de tratores tanto com os menores quanto os de maior potência. O município de Patos de Minas possuía uma quantidade maior de tratores de menores, e uma menor quantidade de tratores de maiores potências, em relação ao município de Araguari. São indícios que evidenciam maior mecanização no município de Uberlândia. São propriedades maiores, com proprietários capitalizados e, que, por isso, conseguem investir mais na mecanização do campo e, conseqüentemente, provocam o aumento do desemprego desqualificado e o incremento da demanda de trabalhadores especializados no campo. Os impactos disso não são sentidos somente na região, uma vez que existe um grande número de desemprego de trabalhadores migrantes de outras regiões. Esses trabalhadores são oriundos do norte e nordeste de Minas Gerais, Paraná e de vários estados nordestinos.

Quanto ao caso da agroindústria canavieira no Cerrado Mineiro, sua introdução ocorreu na década de 1970 e teve um expressivo impulso nos anos de 1990. Mas, como vimos anteriormente, ainda era pouco representativo no município de Araguari, sendo mais significativa no município de Patos de Minas e Uberlândia. De acordo com Ortega, Garlipp e Jesus (2004), intensificou-se a produção por meio da incorporação de inovações tecnológicas<sup>17</sup> importantes, inclusive passando a utilizar a mecanização da

<sup>17</sup> Graziano da Silva (1999) classifica as inovações que expressam o conteúdo concreto do progresso tecnológico da agricultura, do ponto de vista do processo capitalista de produção, da seguinte maneira:

- a) inovações mecânicas, que afetam de modo particular a intensidade e o ritmo da jornada de trabalho;
- b) inovações físico-químicas, que modificam as condições naturais do solo, elevando a produtividade do trabalho aplicado a esse meio de produção básico e reduzindo as “perdas naturais do processo produtivo”;
- c) inovações biológicas, que afetam principalmente a velocidade da rotação do capital adiantado no processo produtivo, por meio da redução do período de produção/potencialização dos efeitos das inovações mecânicas e físico-químicas;

colheita, além de inovações biológicas que possibilitaram a ampliação do período da colheita. Enfim, as inovações mecânicas para o cultivo da cana-de-açúcar são possíveis em todas as etapas do processo de produção agrícola, mas não ocorrem em todas as propriedades. Assim como na produção do café, a mecanização da cana-de-açúcar estava bem adiantada, eliminando muitos postos de trabalhadores temporários. Para Arruda e Brito (2009),

(...) o capital, que tudo subordina na busca de sua reprodução, industrializou a produção agropecuária e dotou-a das seguintes características: incorporação de alta tecnologia, produção em escala, divisão do trabalho e superfluidade do trabalhador no processo produtivo. Isso não quer dizer que o campo desapareceu ou desaparecerá, mas implica reconhecer que a ele foram atribuídas outras funções, a depender do lugar que o país ocupa na produção de mercadorias ( p. 32).

A pecuária também sofreu as transformações em função da tecnologia. A tabela 5 apresenta dados sobre a pecuária nos municípios investigados. Registramos as espécies em efetivo (bovinos, equinos, asininos, muares, caprinos, ovinos, suínos e aves), comparando o número de estabelecimentos com a quantidade de cabeças. A criação do gado bovino destacou-se em número de estabelecimentos e em quantidade de cabeças nos três municípios. A criação de aves foi recorrente em um grande número de estabelecimentos do município de Araguari, porém a quantidade de cabeças era superior no município de Patos de Minas e, maior ainda, no município de Uberlândia, MG. O município de Araguari também registrou o maior número de estabelecimentos na criação de suínos, mas, em Uberlândia, a quantidade de cabeças era maior. A análise da tabela 5, disponibilizada, a seguir, indica a pecuária que utiliza a tecnologia no seu desenvolvimento, sendo mais evidente no município de Uberlândia.

---

d) inovações agronômicas, que, basicamente, permitem novos métodos de organização da produção mediante recombinações dos recursos disponíveis, elevando a produtividade global do trabalho de um dado sistema produtivo, sem a introdução de novos produtos e/ou insumos.

Tabela 5 - Produção agropecuária nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Espécie efetivo	Araguari		Patos de Minas		Uberlândia	
	Número de estabelecimentos	Quant. de cabeças	Número de estabelecimentos	Quant. de cabeças	Número de estabelecimentos	Quant. de cabeças
Bovinos	2.598	165.218	728	80.226	1.266	174.349
Bubalinos	4	109	-	-	3	26
Equinos	2.071	5.045	309	1.090	693	2.822
Asininos	12	26	1	1	7	38
Muare	97	218	9	24	16	64
Caprinos	17	11	5	90	11	384
Ovinos	29	888	7	1.769	42	4.633
Suínos	1.630	115.161	132	39.078	671	176.176
Aves	2.072	288.480	154	1.593.349	924	6.055.671

Fonte - Censo Agropecuário, IBGE, 2006

Se comparada com a agricultura, a pecuária, historicamente, ocupa menos mão de obra. Como já exposto neste capítulo, tanto na agricultura, quanto na pecuária, a mecanização vem substituindo, cada vez mais, o trabalho humano. Dessa forma, uma questão suscitou nosso interesse: Qual o número de pessoas ocupadas nos estabelecimentos agropecuários? Qual a ocupação da força de trabalho que ainda permanece no campo? Registramos, na tabela 6, o número de homens e mulheres ocupados nos estabelecimentos agropecuários nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia:

Tabela 6 - Pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Grupos	Araguari	%	Patos de Minas	%	Uberlândia	%
Homens	7.935	67,6%	3.425	79,1%	5.078	74,1%
Mulheres	3.810	32,4%	904	20,9%	1.782	25,9%
Total	11.745	100%	4.329	100%	6.860	100%

Fonte - Censo Agropecuário, IBGE, 2006

Observamos que o município de Araguari mantém um número maior de pessoas ocupadas, 11.745 (onze mil, setecentos e quarenta e cinco), seguido de Uberlândia com 5.078 (cinco mil e setenta e oito) e, por fim, Patos de Minas com 4.329 (quatro mil,

trezentos e vinte e nove) pessoas. A população masculina, nos três municípios, é bem superior à população feminina. Segundo Silva Júnior (2007), Spanevello (2010), várias foram as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, além da agricultura se especializar cada vez mais, a população no meio rural masculinizou. No caso de Araguari, uma possível explicação para o maior número de pessoas ocupadas é que dos três municípios é o que menos utiliza a mecanização, como observamos na tabela 4. No caso de Uberlândia, que tem um número menor de pessoas ocupadas em relação ao município de Araguari, pode ser entendido por utilizar mais a mecanização. Patos de Minas, segundo os estudos de Duarte e Guedes (2006), é uma região em que prevalece a pequena propriedade, nos moldes da Agricultura Familiar, dessa forma, permanecem ocupados, essencialmente, os membros da família.

Para nos ajudarmos compreender outros possíveis motivos do maior número de pessoas ocupadas no município de Araguari, exibimos, na tabela 7, o demonstrativo de sistema de preparo do solo nos municípios investigados. Os dados do IBGE registram as seguintes formas de sistema de preparo de solo: cultivo convencional; cultivo mínimo; plantio direto na palha.

Tabela 7 - Demonstrativo de sistema de preparo do solo nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Sistema de preparo do solo	Araguari	Patos de Minas	Uberlândia
Cultivo convencional (aração mais gradagem)	1.028 Unidades;	289 Unidades;	386 Unidades;
Cultivo mínimo (só gradagem)	504 Unidades;	162 Unidades;	410 Unidades;
Plantio direto na palha	204 Unidades;	53 Unidades;	125 Unidades;
Total	2.036 Unidades.	504 Unidades.	921 Unidades.

Fonte - Censo Agropecuário, IBGE, 2006

De acordo com a EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária -, o *sistema convencional ou tradicional de cultivo* envolve os preparos primários e secundários do solo. O primeiro consiste em operações que visam, principalmente, à eliminação e/ou enterro da cobertura vegetal, realizados com arados de disco. O segundo pode ser definido como conjunto das operações superficiais subsequentes ao preparo primário, que buscam, por exemplo, o nivelamento do terreno, a incorporação

de herbicidas e a eliminação de plantas daninhas. O *cultivo mínimo* é uma técnica que consiste em um preparo mínimo do solo. Possui algumas vantagens, em relação ao tradicional: possibilidades de plantio em época chuvosa; utilização intensa da área do plantio; redução da erosão; diminuição do uso de máquinas, implementos e combustível; controle de plantas daninhas. O *plantio direto da palha*, de acordo com a EMBRAPA, é uma técnica muito eficiente no controle da erosão. Reduz até 90% das perdas de terra e 70% da enxurrada. A economia de combustível é um dos fatores que mais contribuem para a redução dos custos, pois o consumo de diesel chega a ser 70% menor. Além disso, sem operações de aração e gradagem, a potência requerida dos tratores é de 30 a 60% menor, e há, assim, aumento da vida útil das máquinas e implementos.

Por meio da análise da tabela 7, podemos afirmar que, dos três municípios investigados, Araguari é o que possui o maior número de propriedades que desenvolvem atividades agrícolas, 2.036 (duas mil e trinta e seis), seguido de Uberlândia com 921 (novecentos e vinte e uma) e Patos de Minas com 504 (quinhentos e quatro) unidades. Em todos os municípios prevalece o cultivo convencional, sendo que em Araguari com 1.028 (mil e vinte e oito), Uberlândia, 386 (trezentos e oitenta e seis) e Patos de Minas com 289 (duzentos e oitenta e nove) propriedades que utilizam essa técnica de cultivo. A agricultura é uma atividade, que, mesmo utilizando de alta tecnologia, ainda emprega um número considerável de mão de obra. Os dados da tabela 7 justificam o maior número de pessoas ocupadas no meio rural de Araguari, 11.745 (onze mil, setecentos e quarenta e cinco) pessoas, número que excede a população que vive no meio rural do município, 7.221 (sete mil, duzentos e vinte e uma) pessoas. O dado sugere que muitas das residentes no meio urbano se deslocam diariamente para trabalhar no meio rural. Isto evidencia, por um lado, a importância do meio rural para a economia do município, por outro, a falta de possibilidades e/ou estrutura para as famílias permanecerem no campo.

Estudos de Schneider, desenvolvidos no Projeto Rurbano<sup>18</sup>, sobre atividades rurais não agrícolas e as transformações do espaço rural, apresentam dados que demonstram que o meio rural brasileiro não é somente agrícola. De acordo com os estudos, a utilização da força de trabalho ocupada diretamente, com a agricultura tem

---

<sup>18</sup> O projeto Rurbano é desenvolvido por uma equipe coordenada pelo professor José Graziano da Silva, do Instituto de Economia da Universidade de Campinas - UNICAMP. Maiores informações encontram-se na home-page <http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/>.

caído de forma considerável, e o setor que mais vem contribuindo com o aumento do emprego nas áreas essencialmente rurais é o de serviço, em especial no comércio, emprego doméstico, construção civil e restaurante. Segundo Silva Júnior (2007), no município de Araguari, existiam diversos tipos de atividades não-agrícolas que empregavam moradores locais rurais, em postos de gasolina, restaurantes, indústrias de queijo, fábrica de doces, artesanato, supermercados, salão de beleza e como diaristas. Muitos prestavam serviços no transporte escolar, outros trabalhavam como funcionários públicos da educação, da saúde e “caseiros”.

Os nossos estudos sobre o meio rural, em particular, sobre a agricultura nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia, aproximam-nos das análises de Graziano da Silva (1996), ao definir a agricultura no limiar do século XXI. Segundo o autor,

A agricultura brasileira, hoje, é uma estrutura complexa, heterogênea e multideterminada. Só é possível entendê-la a partir de seus variados segmentos constitutivos com suas dinâmicas específicas e interligadas aos setores industriais fornecedores de insumos e processadores de produtos agrícolas (p. 5-6).

O novo padrão agrícola é resultado da conjugação de fatores fundamentais: a consolidação integrada com o complexo agroindustrial<sup>19</sup> e as mudanças na base técnica de produção agrícola, comandadas por esse complexo; a intensa urbanização e o rápido crescimento do emprego não-agrícola, com pressões sobre a demanda de produtos agrícolas; a diversificação das exportações e a política do crédito rural como principal projeto modernizador para a agricultura.

Como consequência do novo padrão agrícola, é possível identificar três resultados gerais: o primeiro é a subordinação da agricultura à dinâmica industrial. Um segundo resultado foi a mudança no processo de trabalho agrícola, em que o trabalhador deixa de ser agente ativo, que controla o processo de trabalho e se torna um apêndice das máquinas. Cria-se um proletariado rural desqualificado. As relações familiares são substituídas por assalariados rurais. Finalmente, a integração de capitais constitui-se na formação do elo entre o capital financeiro e a agricultura.

---

<sup>19</sup> Segundo Graziano da Silva (1996, p. 1), os Complexos Agroindustriais - CAIs são caracterizados pela intensificação da divisão de trabalho e das trocas intersetoriais, a especialização da produção agrícola e a substituição das exportações pelo consumo produtivo interno como elemento central da alocação dos recursos produtivos no setor agropecuário.

O desenvolvimento agropecuário com integração à industrialização, no atual contexto, tem diminuído, gradativamente, as fronteiras entre a cidade e o campo; entre o rural e o urbano, compondo uma unidade dialética. Isso quer dizer que campo e cidade e cidade e campo formam complexos produtivos, rompendo a dicotomia indústria e agricultura. O rural é mais amplo que o agropecuário.

Com o intuito de descrever e analisar o espaço urbano nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia, retomamos Veiga (2003), para entendermos, de forma crítica, o significado de urbano no Brasil. Segundo o autor, o Brasil é menos urbano do que se calcula. A definição de “cidade” no Brasil é obra do Estado Novo, que, por meio do Decreto – Lei 311, de 1938, transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independente de suas características estruturais e funcionais. O autor questiona se é razoável que, no início do século XXI, se considere cidade no Brasil um aglomerado de menos de 20 mil pessoas.

Ainda segundo Veiga (2003), a cidade, independente de sua dimensão, oferece equipamentos e serviços que facilitam a vida das pessoas e o funcionamento de empresas. De transporte às telecomunicações, passando por serviços públicos essenciais como saneamento, energia, educação ou coleta de lixo, é clara a superioridade da infraestrutura urbana sobre a rural. Porém questionamos: toda população urbana tem acesso a esses serviços?

Para Carlos (2006), é impossível entender o fenômeno urbano ignorando o aprofundamento das desigualdades impostas pelo desenvolvimento do capitalismo, que, ao tomar o mundo, realizou suas virtualidades e, nesse percurso, tem produzido novas contradições. Castells (1983), em sua obra *“A Questão Urbana”*, destaca as características básicas das aglomerações urbanas nas situações de dependência. A primeira apresentada pelo autor é que as aglomerações espaciais resultam do processo de decomposição das estruturas produtivas, em particular, agrária e artesanal. Ele explica a concentração de desempregados mais ou menos estruturais pela não necessidade do sistema em reproduzir sua força de trabalho, sua não rentabilidade como mercado para o consumo de mercadorias e, portanto a ausência de produção de meios de consumo coletivo ou serviços urbanos. De acordo com o autor, uma boa parte das cidades nessas condições não é o resultado do processo de concentração de meios de produção e força de trabalho, mas um autêntico desaguadouro daquilo que o sistema desorganiza sem poder destruir inteiramente.

Outra característica das cidades dependentes, para Castells (1983), é que essas são resultados também do outro polo na dinâmica do desenvolvimento desigual. Ou seja, são expressões espaciais da concentração de meios de produção de unidades de gestão e de meios de reprodução da força necessária, assim como de distribuição de mercadorias solicitadas pelo mercado que se desenvolve por mediante um processo de acumulação capitalista.

A terceira característica abordada pelo autor é que tais cidades pertencem a sociedades articuladas em uma cadeia mundial de dependência; vão expressar sua situação não só em termos de relações subjacentes, mas também concernentes à determinação direta de elementos da estrutura urbana por interesses que representam mais os que são dominantes em escala mundial que os requisitos, inclusive, funcionais da estrutura urbana. Em sua análise, Castells (1983) assevera que essas cidades produzem consequências precisas, que especificam o processo de reprodução nas formações sociais dominantes, como, por exemplo, a manutenção de um amplo exército de reserva, do desenvolvimento do consumo do luxo para uma estrita minoria, que suscita sem cessar novas demandas.

Em seus estudos sobre o crescimento urbano no Brasil, Andrade e Serra (1998) afirmam que, sobre os anos entre 1950 e 1970, é possível defender a correlação entre a industrialização e urbanização. Para os autores, as indústrias líderes, a partir de sua decisão locacional, representavam uma das principais variáveis na conformação espacial do sistema de cidades. Entre os anos de 1970 e 1990, de acordo com os autores, a população urbana brasileira passou por uma reversão de sua polarização, na qual as cidades médias<sup>20</sup> cumpriram papel decisivo. Entre os fatores que imprimiram dinamismo demográfico às cidades médias, os autores ressaltam: as mudanças recentes nos padrões locacionais das indústrias; as transformações mais visíveis no movimento migratório nacional; o fenômeno da pereferização das metrópoles; a política governamental de atração de investimentos para as regiões economicamente defasadas e a peculiar expansão das fronteiras agrícolas e de extração de recursos minerais.

---

<sup>20</sup> De acordo com Souza (2009), não há um consenso definitivo sobre essa categoria de cidade. Ela muda de acordo com o tempo e com o espaço. No Brasil, nos anos de 1970, eram consideradas cidades médias aquelas com a população entre 50.000 a 250.000 habitantes. Em 2010, para o IBGE, cidades médias são aquelas em que a população está entre 100.000 e 500.000 pessoas. Dessa forma, podemos afirmar que as cidades de Araguari, que possui 102.580 (cento e duas mil, quinhentos e oitenta), e Patos de Minas com 127.738 (cento e vinte e sete mil, setecentos e trinta e oito) pessoas que vivem no meio urbano podem ser consideradas cidades médias, enquanto Uberlândia, pode ser considerada uma cidade de porte maior, pois a população urbana é de 587.724 (quinhentos e oitenta e sete mil, setecentos e vinte e quatro) habitantes.

Esses fatores se destacam como “oportunidades”, “porta de entrada” dos grandes fluxos migratórios rural-urbano. Dessa forma, muitos que saem do campo para as cidades, ou de cidades interioranas para grandes cidades, incorporam, inicialmente, uma visão idílica. Esperam que, nas cidades, possam ter a maior parte daquilo de que necessitam para viver. Será que isso é para todos? O que não podemos negar é que as cidades não apenas estão na história, mas produzem histórias.

No espaço urbano, é mais fácil identificar o que Bauman (2005) nomeia de “seres humanos refugados”, “os excessivos”, “os redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar. Alguns são produtos da modernização conservadora no campo e diretamente produtos inseparáveis da modernidade.

Nesta fase atual do capitalismo brasileiro, no processo de globalização econômica, é a mais prolífica e menos controlada linha de produção de refugo humano ou pessoas refugadas. A expansão global da forma de vida moderna libertou e pôs em movimento quantidades enormes e crescentes de seres humanos destituídos de formas e meios de sobrevivência. No que se refere ao cenário de nossa investigação, o que o meio urbano oferece para os sujeitos que vivem nas cidades? Quais necessidades, possibilidades, dificuldades e vantagens que caracterizam as cidades de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia?

A tabela 8 apresenta o cadastro central de empresas, expõe o número de unidades; total do pessoal ocupado; total do pessoal ocupado assalariado; o valor da movimentação dos salários e outras remunerações e a média mensal dos salários em cada município.

Tabela 8 - Demonstrativo de atividade empresarial nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Cadastro Central de Empresas (2007)	Araguari	Patos de Minas	Uberlândia
Número de Unidades	3.043 Unidades	4.756 Unidades	23.424 Unidades
Pessoal ocupado total	23.065 Pessoas	33.945 Pessoas	191.652 Pessoas
Pessoal ocupado assalariado	18.313 Pessoas	27.598 Pessoas	161.752 Pessoas
Salários e outras remunerações	225.317 Mil Reais	345.122 Mil Reais	2.659.398 Mil Reais
Salário Médio Mensal	2,1 salários mínimos	2,1 salários mínimos	2,8 salários mínimos

Fonte - IBGE, 2009

De acordo com o IBGE, o *cadastro central de empresas* é uma base de dados informatizada, na qual constam empresas de todos os portes e setores de atividades econômicas. Denomina de *pessoal ocupado*, o registro de pessoas que exercem efetivamente ocupação na empresa, inclui as pessoas que se encontravam afastadas por motivo de férias, de licença e seguros por acidentes. Fazem parte desse grupo: proprietários ou sócios com atividade nas empresas, presidentes, diretores, gerentes, chefes, supervisores, operários etc. Quanto ao *pessoal ocupado assalariado*, são aqueles assalariados em atividade (horista, mensalista), com ou sem vínculo empregatício, com contrato por tempo indeterminado ou temporário. Os *salários e outras remunerações* correspondem à soma das importâncias pagas no ano a título de salário fixos, pró labore, retiradas, honorários, comissões, ajuda de custo, 13<sup>o</sup> salário, abono financeiro de 1/3 e venda de parcela de férias, etc., sem dedução das parcelas correspondentes a cotas de Previdência e Assistência Social.

Podemos observar, com base na tabela 8, que a cidade de Uberlândia possui o maior número de empresas e, conseqüentemente, o maior número de pessoal ocupado e registra maior movimentação financeira referente a salários, seguido da cidade de Patos de Minas e, por último, Araguari. A média de salários mínimos de Uberlândia era de 2,8 salários mínimos, enquanto, em Araguari e Patos de Minas, era de 2,1.

Quando nos propusemos analisar o cenário para melhor compreendermos a constituição dos sujeitos, tínhamos em mente a imagem de uma sociedade capitalista, caracterizada pela divisão de classes. Em nossa investigação, isso foi se materializando. De acordo com Carlos (2006), a sociedade urbana é caracterizada por espaços integrados e desintegrados, ou seja, por um desenvolvimento desigual, que produz uma nova periferia de miseráveis e coloca em xeque a “pax social”, necessária à reprodução continuada do capital. Remeter à pobreza no atual contexto é realmente preocupante, pois a pobreza a que nos referimos não é a que, por se inserir nas relações de trabalho como explorado, é, por isso, rotulada de pobre. A pobreza a que aludimos não participa da “sociedade de trabalho”, nem sequer pode ser considerada “exército industrial de reserva”, na verdade, é o que Bauman (2005) denomina de “refugo”, “excedente”, “redundante”. Na maioria das vezes, essa “pobreza” é constituída de pessoas em idade de se aposentar ou doente, ou deficiente físico e mental, mulheres “abandonadas” responsáveis pela prole, trabalhadores rurais sem qualificação para o trabalho urbano e migrantes.

Segundo Machado (1999), em Uberlândia, em 1952, a Câmara Municipal aprovou uma verba anual, a pedido do delegado de polícia, para recambiar mendigos e doentes para outras cidades. Em 1971, foi criado um Conselho Comunitário de Assistência Social, com o intuito de intervir no crescente favelamento da cidade. Foram medidas que buscaram “eliminar” o problema da pobreza na cidade, porém não consistiam em propostas de incluir a população marginalizada, mas de expulsar o problema para fora da cidade.

Buscamos, no banco de dados do IBGE, o demonstrativo de desigualdade nos municípios investigados. A tabela 9 registra um mapa da pobreza e desigualdade nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia. Enfatiza a incidência de pobreza, a incidência de pobreza subjetiva e o índice Gini.

Tabela 9 - Demonstrativo de desigualdade nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Mapa de pobreza e desigualdade	Araguari	Patos de Minas	Uberlândia
Incidência de pobreza	25,30%	26,03%	13,64%
Incidência de pobreza subjetiva	21,02%	21,67%	9,79%
Índice de Gini	0,42	0,41	0,39

Fonte - IBGE, 2007

De acordo com o IBGE, a *incidência da pobreza* é medida mediante critérios definidos por especialistas, que analisam a capacidade de consumo das pessoas, sendo considerado pobre aquele não consegue ter acesso a uma cesta alimentar e a bens mínimos a sua sobrevivência. A *medida subjetiva de pobreza* é derivada da opinião dos entrevistados, e calculada levando-se em consideração a própria percepção das pessoas sobre suas condições de vida. Por meio da tabela, podemos observar, que nos três municípios, a percentagem da incidência de pobreza é maior do que a incidência da pobreza subjetiva, ou seja, muitas pessoas são mais pobres do que consideravam ser. O maior percentual da incidência de pobreza foi registrado no município de Patos de Minas, com 26,03%, seguido de Araguari com 25,3% e Uberlândia, com 13,64%. Uma análise precipitada da tabela 9 indica que o desenvolvimento urbano de Uberlândia pode ser responsável pela menor percentagem da incidência de pobreza, porém não devemos desconsiderar as medidas históricas, registradas por Machado (1999), para manter a cidade longe da imagem da pobreza.

Quanto ao índice de *Gini*<sup>21</sup>, é uma medida de concentração e desigualdade, comumente utilizada para calcular a disparidade da distribuição de renda. O município de Uberlândia salienta-se com o menor número, e Araguari com o maior. O índice de Gini registra a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de “0 a 1”, no qual o zero corresponde à completa igualdade de renda, ou seja, todos têm a mesma renda, e 1 corresponde à completa desigualdade, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. De acordo com os dados da tabela 10, podemos ter ideia do desafio da luta contra a desigualdade.

Um importante indicador para avaliar a qualidade de vida de uma cidade refere-se à questão da saúde. Buscamos os números referentes aos estabelecimentos de saúde nos municípios investigados, calculamos a percentagem do tipo de estabelecimento (federal, estadual, municipal, privado) sobre o número total de estabelecimentos em cada município. Obtivemos os seguintes dados:

---

<sup>21</sup> O índice Gini foi criado pelo matemático italiano Conrado Gini, e publicado no documento “Veriabilità e mutabilità (variabilidade e mutabilidade) em 1912. Também pode ser utilizado para medir o grau de concentração de qualquer distribuição estatística, tais como, medir o grau de concentração de posse de terra em uma região, da distribuição da população urbana de um país pelas cidades, de uma indústria, considerando o valor da produção ou o número de empregados de cada empresa, dentre outros.

Tabela 10 - Estabelecimentos de saúde nos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Serviços de Saúde	Araguari	Patos de Minas	Uberlândia
Estabelecimento de Saúde Pública Federal	0	0	3 0,9%
Estabelecimento de Saúde Pública Estadual	0	2 2,6%	1 0,3%
Estabelecimento de Saúde Pública Municipal	25 36,2%	33 42,3%	81 25,8%
Estabelecimento de Saúde Pública Privado	44 63,8%	43 55,1%	228 73%
Estabelecimento de Saúde Pública (Total)	69	78	313

Fonte - IBGE, 2009

De acordo com Ramires (2007), em muitas cidades médias brasileiras, houve um crescimento do número e da diversidade de serviços de saúde, além do aumento da densidade técnica em procedimentos e equipamentos sofisticados. Segundo Araújo (2010), em Araguari, no período entre 1999 a 2009, houve um decréscimo no número de clínicas e hospitais da cidade. Em 1999, havia 34 (trinta e quatro) clínicas e, em 2009, reduziu-se para 28 (vinte e oito). Quanto aos hospitais, passaram de 5 (cinco) para 3 (três). A autora justifica o decréscimo devido à complementaridade estabelecida entre a cidade de Uberlândia. Para Oliveira (2008), destacam-se os laboratórios que realizam atividades especializadas e contribuem para uma centralidade urbana, pois as pessoas deslocam-se até esta cidade na busca de exames mais sofisticados.

Consideramos relevante o alerta de Caetano e Dain (2002), ao afirmarem que a heterogeneidade, a desigualdade e a fragmentação, marca do tecido urbano brasileiro, se expressam também nas condições de saúde e acesso e consumo dos serviços de saúde. O número dos estabelecimentos de saúde, registrado na tabela 10, revela que o maior número de estabelecimentos de saúde pública nos municípios investigados pertence ao setor privado. Destaque para a cidade de Uberlândia com 73%. A análise sobre a tabela 10 nos instiga a refletir sobre as possibilidades de acesso aos serviços públicos de saúde, para os excluídos do capital, para os migrantes atraídos para a cidade, que se defrontam com direitos meramente virtuais.

Na continuação deste capítulo, o foco de nossa análise recai sobre a educação escolar nos municípios Araguari, Uberlândia e Patos de Minas. Optamos em apresentar

uma reflexão histórica sobre a educação escolar brasileira, pois acreditamos que esse exercício ajuda-nos a compreender as especificidades da educação escolar nos municípios investigados. Além de possibilitar perceber avanços, retrocessos, mudanças e permanências, enfim, a compreender o processo de construção das identidades da educação escolar no meio rural e urbano.

#### **1.4 A educação escolar nos municípios investigados**

As transformações ocorridas no cenário econômico brasileiro do século XX passaram a exigir da escola uma participação cada vez mais efetiva na educação das novas gerações. As mudanças no mundo do trabalho redimensionaram – ora limitando, ora dificultando – o papel da família na educação dos filhos, ocorrendo a transferência dessa responsabilidade para a escola e seus professores. Ao mesmo tempo, verifica-se uma inibição educativa de outros agentes de formação, tais como a Igreja e os movimentos sociais e culturais. Tudo isso tem aumentado a responsabilidade da escola e de seus professores como espaço e sujeitos de socialização e formação dos indivíduos para a vida em sociedade.

A educação escolar passou, ao longo do século XX, a ser um direito universal dos homens. Na sociedade brasileira dos anos de 1970, as reações ao autoritarismo implantado pelo golpe militar vigente cresceram. Em 1984, encerrou-se o longo ciclo dos militares no poder, iniciou-se, no país, o processo de redemocratização. Na educação, a luta é pela universalização do ensino. As conquistas começaram a se tornar realidade com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. De acordo com o Artigo 212 da Constituição Federal, aprovada em 1988,

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento de ensino.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, mudanças como nucleação das escolas rurais<sup>22</sup>, municipalização<sup>23</sup>, criação do Fundo de Desenvolvimento do

---

<sup>22</sup> O processo de nucleação caracteriza-se pela união de pequenas escolas isoladas.

Ensino Fundamental – FUNDEF-<sup>24</sup>, posteriormente, transformado em Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB-<sup>25</sup>, Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar – FNDE-<sup>26</sup>, reestruturação e avaliação sistemática dos livros didáticos por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD-<sup>27</sup>, programas assistenciais como Bolsa Escola<sup>28</sup>, Bolsa Família<sup>29</sup>, mudaram o cenário da educação no Brasil. A universalização do acesso ao ensino fundamental, de 9 anos, a crianças e jovens de 6 a 14 anos foi progressiva chegando, em 2009, de acordo com IBGE, a 97,6%.

Outras possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, da política, da educação de jovens e adultos, passaram a exigir maior participação do Estado no meio rural brasileiro. Essas discussões acentuaram-se com o debate e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que estabelece no artigo 28:

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

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

---

<sup>23</sup> A municipalização é o processo que consiste em repassar para todos os municípios da União a responsabilidade não só de gerenciar as escolas que ministram o ensino fundamental, mas também garantir o funcionamento desses estabelecimentos.

<sup>24</sup> O FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – foi regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e implantado nacionalmente em 1 de janeiro de 1998. Referia-se à mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental. A Constituição determina 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a regulamentação do FUNDEF, 60% desses recursos, o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a partilha de seus recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

<sup>25</sup> A partir de 2006, entrou em vigor o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – um novo fundo de financiamento que alcança a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>26</sup> FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar – possibilita aparelhar melhor as escolas.

<sup>27</sup> PNLD - Plano Nacional do Livro Didático – garante a todos os alunos do ensino fundamental o acesso gratuito ao livro didático.

<sup>28</sup> O Bolsa Escola é parte do programa Escola de Todos, um plano coordenado pelo governo federal que tem como objetivo matricular, na escola, todas as crianças do Brasil.

Sabendo que a maior parte das crianças que estão fora da escola não conseguem estudar porque precisam trabalhar e ajudar seus pais, a proposta deste projeto é oferecer para as famílias de baixa renda uma ajuda de custo mensal para que mantenham seus filhos na escola.

<sup>29</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70), de acordo com a [Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004](#) e o [Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004](#).

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Propostas de adequação da escola à vida do campo não estavam contempladas anteriormente na sua especificidade. Segundo Leite (1999), a LDB/1996 promoveu a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo da escola rural um planejamento ligadas à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. No entanto, mesmo diante das mudanças previstas pela referida Lei, as problemáticas ligada à escola rural permaneceram. Leite (1999) sinalizava alguns problemas recorrentes nos anos 1990. Quanto aos alunos da escola rural, o autor destacou a distância entre os locais de moradia/trabalho/escola e o acesso precário a informações gerais. A respeito da participação da comunidade no processo escolar, registrou o distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sociomoral. Quanto à ação didático-pedagógica, o autor acentuou a inadequação do currículo, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana.

Com o propósito de mudar as políticas educacionais, na última década do século XX e início do século XXI, houve uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do País. Os movimentos sociais denunciavam o silenciamento e o esquecimento de suas realidades por parte dos diversos órgãos governamentais e lutavam por uma escola do campo que não fosse apenas um arremedo da escola urbana, mas que estivesse atenta às especificidades dos seus sujeitos.

Nessa perspectiva, o debate sobre a educação do campo, no âmbito do estado de direito, como demanda e estratégia de luta pela emancipação e cidadania dos sujeitos que vivem ou trabalham no campo, vem ganhando espaço. As estratégias visam colaborar para a formação das crianças, jovens e adultos em direção a um desenvolvimento sustentável regional e nacional. Assim, as propostas tem como princípio a valorização dos saberes que a população rural produz nas suas experiências cotidianas, e a agenda de trabalho, para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo, passa a incorporar o respeito à diversidade cultural.

A educação, como um direito social e uma política de educação do campo, requer o reconhecimento da necessidade de ruptura com a dicotomia rural/urbano. Com essa compreensão, é preciso impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade é primordial. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assentimos com o Grupo Permanente de Trabalho e

Educação no Campo<sup>30</sup> (2005), ao defender os seguintes princípios pedagógicos: o papel da escola 1) é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) é valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade dos sujeitos no processo educativo; 3) é reconhecer os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) é vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) é ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) é desenvolver a autonomia e a colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Com base nesses princípios, a discussão em torno do ensino e aprendizagem em escolas rurais ganhou relevância nos movimentos sociais. Discutir sobre o que ensinar e a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos e perspectivas. Nesse sentido, é importante que a escolaridade rural tenha como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. No meio rural brasileiro, especialmente no *locus* da pesquisa, evidenciamos que os responsáveis pela educação escolar deparam-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferentes das que estão acostumados na cidade, com valores e aspirações próprios. Nessa óptica, faz-se necessário romper com a visão preconceituosa de que o meio rural é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade. Nessas circunstâncias, mais do que fazer um “remendo”, é preciso humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica no meio rural.

A implementação de políticas públicas deve fortalecer a sustentabilidade das comunidades do meio rural, e os sujeitos (professores e alunos) devem estar atentos quanto às diferenças, de várias ordens, existentes entre essas comunidades. O meio rural é heterogêneo, muito diverso, assim, não se pode construir uma política de educação idêntica para todas as localidades. Consoante com Ortega e Guimarães (2004), devem-se articular as políticas nacionais às especificidades de cada região. Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que a escola do campo precisa ser vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de

---

<sup>30</sup> O Grupo Permanente de Trabalho e Educação no Campo – GPTE (2005), a partir do diagnóstico “Perfil da Educação no Campo”, elaborado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente ao sistema de ensino formal no meio rural, procurou levantar instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atenda às demandas dos sujeitos do campo, concebendo-a como instrumento imprescindível para o desenvolvimento sustentável das populações do campo.

desenvolvimento do meio rural. Isto pressupõe superar a visão de que a cultura do rural é estática, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos.

Pensar a educação em escolas no meio rural brasileiro é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades. Nesta perspectiva, é pertinente ressaltar o protagonismo do MST nos debates e nas demandas por políticas públicas. De acordo com Lucini (2007), o MST é um dos movimentos sociais do campo que, na história do Brasil, sobressai pelas suas ações, conquistas e, sobretudo, pela sua organização. É um movimento que cresceu e fortaleceu-se 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.

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 a Educação básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 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 dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos, com identidades diversas, que vivem no campo, como: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros. Ressalta-se que, em fevereiro de 2004, no contexto do governo Lula, por demandas dos Movimentos Sociais, criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>31</sup>, que conta com a Coordenação Geral da Educação no Campo.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo (2002), a identidade desse tipo de escola é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. É fundamental ancorar-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, que sinaliza futuros, na rede de

---

<sup>31</sup> Em 2004, foi criado a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), em 2008, transformou-se em SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Segundo o MEC, o objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em: 20/11/2011.

ciência e tecnologia disponível na comunidade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. Silva e Costa (2006) diferenciam o paradigma da educação rural do paradigma da educação do campo. Conforme tais autoras, o paradigma da educação rural apoia-se em uma visão tradicional do espaço rural no País e não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira; muito menos incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que exigem a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação rural tornou-se, segundo elas, um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora. Os trabalhadores rurais e suas técnicas são vistos como improdutivos e excluídos, e seus territórios não existem porque não são entendidos como territórios de vida.

O paradigma da educação do campo, de acordo com Silva e Costa (2006), concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde trabalhadores lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Entende a diversidade dos sujeitos sociais: agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, de todos os povos do campo brasileiro. Valoriza a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro. Além disso, no processo de redemocratização do Brasil, fortaleceram-se as lutas e a organização dos movimentos sociais, como, por exemplo, o Movimento dos Sem Terra, MST, cuja agenda de reivindicações prevê a extensão dos direitos, como a educação.

De acordo com Souza (2008), a educação do campo vem sendo debatida pelos movimentos sociais na perspectiva de construir uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que, historicamente, marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil. Para a autora, a trajetória do MST, particularmente na luta pela educação, expressa sinais e forças na conflituosa e contraditória relação com o Estado, na construção de uma política pública de educação do campo. A educação do campo possibilita o debate acerca das práticas pedagógicas nas escolas do campo, expressando divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores.

Souza (2008) destaca a importância do PRONERA<sup>32</sup> como o principal programa destinado às parcerias de educação na Reforma Agrária. Por meio do PRONERA, são implementados projetos educacionais de jovens e adultos visando à alfabetização, escolarização e formação de trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária. Desenvolvem também projetos de formação inicial como a Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo; projetos de formação continuada com a especialização *lato sensu* em Educação do Campo; cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia.

Na agenda de conquistas da política Educação do Campo, destacamos o programa *Projovem Campo - Saberes da Terra*, implementado em 2005, que oferecia qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores de 18 a 29 anos que não haviam concluído o ensino fundamental. Desse projeto, resultou a Coleção de cadernos pedagógicos como *Projovem Campo – Saberes da Terra*, sendo que havia uma coleção para os educandos e educandas e outro para os educadores e educadoras. Em 2009, foram lançados os Cadernos: *Cidadania, organização social e políticas públicas* e *Construção coletiva: sistemas de produção e processos de trabalho no campo*. A produção da coletânea consolida o fortalecimento do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, na perspectiva de construí-lo numa política pública. Os cadernos partem do princípio de que a educação tem papel importante na formação de cidadãos multiculturais.

Em maio de 2011, foi lançado o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – 2013<sup>33</sup>. O objetivo foi de convocar editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, para atendimento às escolas situadas ou que mantivessem turmas anexas em áreas rurais que oferecessem os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas, sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrassem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que eram participantes do PNLD. Esse edital, por um lado, pode significar conquistas do movimento pela educação do campo, ao garantir que sejam consideradas

---

<sup>32</sup> Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. Fonte: <http://www.incra.gov.br/> Acessado 15/02/2011.

<sup>33</sup> Fonte: [www.fnde.gov.br/index.php/ph-arquivos](http://www.fnde.gov.br/index.php/ph-arquivos) Acessado 5/03/2012.

as especificidades do campo, por outro lado, desperta-nos inquietações, tais como: no processo de “adequação” pode ocorrer a simplificação e a redução do conhecimento e da aprendizagem por meio do livro específico? Dessa forma, entendemos que o processo da produção do material didático proposto pelo edital seja acompanhado atentamente, bem como sua distribuição e utilização nas escolas localizadas no meio rural.

Os desafios para a efetivação do paradigma da educação se fazem presentes, mas consideramos relevante ressaltar algumas iniciativas que ocorreram no meio rural mineiro, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, que tinham como propostas criar uma escola que não fosse apenas um sistema formal de transmissão de conhecimentos, mas um espaço de construção de saberes culturalmente engajados. O Município de Patos de Minas promoveu, no período de 2001 a 2004, um programa de desenvolvimento sustentável, mais especificamente, o Projeto de Educação Família Rural (EDUFARURAL). Esse projeto, por fazer parte do objeto de nossa investigação, será mais bem detalhado na continuação deste texto. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em Minas Gerais (Pronera/MG), que, segundo os dados do MEC, atendeu, em 2008, a quase 11.000 (onze mil) jovens e adultos em 12 (doze) projetos que tem garantido a educação nas áreas de Reforma Agrária. Outro registro necessário é o projeto educacional “Formação de Jovens Assentados”, do Instituto de Terra de Minas Gerais (ITER), em parceria com a Animação Pastoral no Meio Rural (APR), que foi desenvolvido em 2004. Destacaram-se temáticas como Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão Ambiental de Projetos de Assentamento, que colaboraram para formatar esse projeto educacional. Em 2005, deu-se início, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao curso de formação de educadores do campo, na modalidade de Educação a Distância (EAD). A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) passou a oferecer, a partir de 2009, com o apoio do Ministério da Educação, o Curso de licenciatura no campo.

Na continuação desse tópico, registramos os dados sobre a educação escolar (rural e urbano), nos municípios investigados do ano de 2010. Iniciamos apresentando, na tabela 12, o número de matrículas nas escolas e de escolas das diferentes redes, (estadual, federal, municipal e particular), nos diferentes níveis de ensino (ensino fundamental, ensino médio, pré-escolar), nas cidades de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia. Optamos em registrar, junto aos números absolutos, a percentagem de alunos e de escolas das diferentes redes em cada município investigado. Ressaltamos

que os números expostos na Tabela 11 são exclusivamente das escolas localizadas no meio urbano.

Tabela 11 – Número de Matrículas e de escolas da Educação Básica nas cidades de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

Escolas		Araguari				Patos de Minas				Uberlândia			
		Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Particular
Ens. Fundamental	M	7.515 55,9%	0	3.921 29,1%	2.013 15%	12.513 71,5%	0	3.411 19,5%	1.566 9%	33.553 43,3%	684 0,8%	33.184 42,8%	10.029 13,1%
	E	15 37,5%	0	10 25%	15 37,5%	19 46,3%	0	7 17%	15 36,7%	64 38,5%	1 0,6%	36 21,7%	65 39,2%
Ens. Médio	M	4.167 86,9%	0	0	625 13,1%	5.283 86,4%	0	0	829 13,6%	19.037 79,7%	294 1,3%	0	4.532 19%
	E	10 62,5%	0	0	6 37,5%	11 68,7%	0	0	5 31,3%	27 57,4%	1 2,2%	0	19 40,4%
Pré-escolar	M	0	0	1.132 56,3%	878 43,7%	0	0	1.480 62,4%	894 37,6%	0	152 1,3%	8.502 72,8%	3.020 25,9%
	E	0	0	29 58%	21 42%	0	0	25 48%	27 52%	0	1 0,7%	65 43,6%	83 55,7%

LEGENDA [M] – número de matrículas; [E] – número de escolas;

Fonte - IBGE, 2010

Podemos, pela tabela, observar a diferença significativa entre o número de matrículas no ensino fundamental e de alunos matriculados no ensino médio. São indícios de que muitos alunos abandonam a educação escolar antes de concluir a educação básica. Esse fato pode ser compreendido, dentre outros vários fatores, por ter sido em 2006 que entrou em vigor o FUNDEB, financiando toda educação básica (educação infantil, fundamental e médio)<sup>34</sup>.

<sup>34</sup>

De 1996 a 2006, vigorava o FUNDEF, que priorizava apenas o ensino fundamental.

A tabela evidencia que, dos três municípios investigados, a maior percentagem de alunos matriculados em escolas da rede estadual, seguido pela municipal e por fim, particular. O único município que possuía escola federal, que ofertava essa modalidade de ensino, era Uberlândia. Nessa cidade, também observamos que a rede municipal atendia quase o mesmo percentual (42,8%) se comparada com a estadual (43,3%). Dos três municípios, percebemos que em Patos de Minas, a maioria dos estudantes, 71,5%, estudava nas escolas estaduais, enquanto 19,5% nas municipais.

A análise da tabela revela que a municipalização não se efetivou de acordo com a proposta da LDB 9.394/96, particularmente, se considerarmos os números das cidades de Araguari e Patos de Minas. Também nos chamou a atenção o grande número de matrículas e de escolas particulares na pré-escola. Por um lado, evidenciamos um grande número de estudantes matriculados, por outro, acreditamos que ainda temos muitos desafios para que a universalização da educação escolar seja acompanhada de medidas que garantam a permanência das crianças e jovens nas escolas brasileiras.

Sobre a educação escolar no meio rural, registramos o número de escolas, a rede a que pertencem (estadual, municipal, federal, particular) e o número alunos matriculados no ano de 2010, na tabela 12:

Tabela 12 – Número de matrículas e de escolas da Educação Básica, no meio rural, dos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia

		Araguari				Patos de Minas				Uberlândia			
Escolas		Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Particular	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Particular
Ens. Fundamental	M	112 10%	0	986 90%	0	401 23,3%	0	1.318 76,7%	0	0	0	3.543 100%	0
	E	2 25%	0	6 75%	0	3 27%	0	8 73%	0	0	0	13 100	0
Ens. Médio	M	160 100%	0	0	0	391 100%	0	0	0	150 30%	351 70%	0	0
	E	3 100%	0	0	0	6	0	0	0	2 66,6%	1 44,4	0	0
Pré - escolar*	M	0	0	136 100%	0	0	0	135 100%	0	0	0	205 100%	0
	E	0	0	2 100%	0	0	0	6 100%	0	0	0	9 100%	0

LEGENDA [M] – número de matrículas; [E] – número de escolas;

\* O termo designa o ensino a crianças entre 4 e 5 anos, sendo que essa modalidade de ensino é oferecida, nas escolas localizadas no meio rural, no mesmo prédio do ensino fundamental.

Fonte - Secretarias Municipais dos municípios investigados e Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2010

O reduzido número de escolas localizadas no meio rural dos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia, explicitado na tabela 12, é resultado do processo de nucleação. Em Araguari, até 1992, 42 escolas municipais rurais passaram pelo processo de nucleação<sup>35</sup>. Foram construídas 6 escolas rurais nucleadas em pontos geográficos estratégicos. A permanência das duas escolas estaduais, em Araguari, no meio rural, mesmo depois do processo de municipalização, deu-se em função da lutas das comunidades escolares (Piracaíba e Amanhece) contra esse processo, pois alegava-

<sup>35</sup> **Maiores informações sobre o processo de nucleação ver: FLORES, Maria Marta Lopes. Escola Nucleada Rural: Histórico e Perspectivas (Catalão – GO, 1998 – 2000) Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2000.**

se que a rede municipal não estava preparada para manter, com qualidade, todo o ensino fundamental, e por não ser obrigação do município a manutenção do ensino médio.

Em Patos de Minas, segundo Sales (2007), entre os anos de 1990 a 1992, foi iniciado o processo de nucleação das escolas rurais, período em que existiam 69 escolas rurais. De 1993 a 1996, esse processo continuou, mas de forma mais lenta, e foram iniciados dois projetos destinados à educação campesina: Projeto “Classes Multisseriadas” e Projeto “Classes Seriadas”, que buscava “resgatar” a cultura imediata dos alunos como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Entre 1997 a 2000, o governo municipal de Patos de Minas investiu na construção de novos prédios e acelerou o processo de nucleação, terminando esse período com 100% das escolas nucleadas. Em 2010, eram oito unidades de educação infantil/pré-escolar e de ensino fundamental pertencentes ao município, nucleadas nas localidades rurais de maior densidade demográfica. (DUARTE e GUEDES, 2006, p. 37). Em três distritos de Patos de Minas, Bonsucesso, Santana dos Patos e Major Porto, o ensino fundamental permaneceu atendido pela Rede Estadual de Educação. Além disso, a Rede Estadual assegurava o ensino médio em seis distritos (Alagoas, Bonsucesso, Santana dos Patos, Major Porto, Pindaíba e Areado).

Em Uberlândia, havia, no ano de 2010, 13 escolas nucleadas, situadas em diferentes localidades, no meio rural, que atendiam da pré-escola até os anos finais do ensino fundamental. Para concluir o ensino médio, a maior parte dos alunos tinha que se deslocar para escolas situadas no meio urbano. A rede estadual mantinha essa modalidade de ensino em apenas dois distritos, Martinésia e Miraporanga, oferecida em anexos da Escola Estadual José Inácio de Souza sediada na cidade. Na Rede Federal, funcionava uma Unidade de Ensino na Fazenda Sobradinho, na qual havia 351 alunos no curso integrado (médio + técnico); 181 no pós-médio; 163 no curso superior, nos cursos de Tecnologia em Alimentos e Tecnologias em Sistemas para Internet.

O processo de nucleação modificou o cenário da educação no meio rural, nos municípios estudados, no que se refere ao espaço e à estrutura das escolas. Constatamos que as instalações e equipamentos escolares rurais são semelhantes às escolas urbanas. Além das salas de aula, inclui espaço para administração, biblioteca, cantina, galpão coberto para recreio, alimentação para os alunos, quadra poliesportiva, equipamentos de som e vídeo, computadores, na administração, e sala de informática. Estes dados

contrariam as informações de Bezerra Neto (2009)<sup>36</sup>, ao afirmar que as diferenças entre a educação dos filhos dos trabalhadores rurais e do homem citadino ampliam-se ainda mais, quando consideramos a infraestrutura disponibilizada para ambos, visto que as escolas rurais são submetidas a situações bem mais precárias. De acordo com o autor, no Brasil, somente 5,2% das escolas da zona rural possuem bibliotecas e apenas 0,5% de computadores. As escolas localizadas no meio rural dos municípios investigados já superaram a “deficiência” crônica da infraestrutura das escolas do meio rural.

Se, por um lado, a nucleação contribuiu para minimizar problemas, por outro, gerou outros: cansaço dos alunos devido ao longo tempo de deslocamento gasto para chegar às escolas utilizando o transporte escolar; impossibilidade de participar de atividades extras no ambiente escolar, em razão da distância que separa residência e estabelecimento escolar. Além disso, a dificuldade dos pais em participarem de comemorações, reuniões e diversos eventos promovidos pela escola. Dessa forma, o pequeno contato dos pais com os professores resulta em dificuldades.

Constatamos que os currículos das escolas rurais de Araguari e Uberlândia, em 2010, correspondiam aos das escolas urbanas, ou seja, não eram consideradas as especificidades do meio rural. Nessas escolas, observamos o fluxo decrescente de alunos, indícios de desinteresse e desempenho escolar insatisfatório, além de baixa autoestima por parte de muitos alunos. Ao propormos considerar o singular, as especificidades, não defendemos o retorno do ruralismo, ou seja, uma educação no campo que se limite a formar trabalhadores rurais, mas a necessidade de valorizar os saberes locais e vivências dos jovens estudantes<sup>37</sup>. Acreditamos ser pertinente que os alunos se identifiquem com o espaço escolar, que não sejam negadas suas identidades, assim como dos fios que as tecem. É possível que a escola valorize os meios sobre os quais se assenta a existência social dos jovens estudantes, ou seja, um conjunto de coisas e pessoas comuns portadoras de significados, como terra, casa, posses, empregos e outros marcos divisórios cotidianos. Nessa perspectiva, destacamos uma experiência do município de Patos de Minas.

Como anunciamos anteriormente, o Município de Patos de Minas promoveu, no período de 2001 a 2004, o programa de desenvolvimento sustentável, denominado,

---

<sup>36</sup> As informações de Bezerra Neto, em seu texto, “A Educação Rural no Contexto Das Lutas Do MST”, foram de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

<sup>37</sup> Um exemplo dessa valorização está registrado na obra: CASTRO, Maurício Barros de. **Juventudes rurais: cultura e desenvolvimento**. Texto de Maurício Barros de Castro; fotos, Gustavo Stephan – Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2007.

“Projeto de Educação Família Rural (EDUFARURAL)”. Segundo Duarte e Guedes (2004), o Projeto fundamentou-se nos seguintes objetivos: a) conscientizar o rurícola e sua família, por meio de planos pedagógicos voltados para o campo, sobre a importância do “rural” na cultura e na economia nacionais; b) promover a aprendizagem escolar em níveis de viabilidade, de interesses e de aplicabilidade locais, sem perder de vista as pesquisas, a tecnologia e os empreendimentos urbanos; c) fomentar novos valores, atitudes e comportamentos por meio de conteúdos escolares específicos, de modo a possibilitar outras modalidades de trabalho e/ou criação de bens materiais pelo emprego de tecnologias compatíveis com o espaço físico-geográfico e a realidade econômico-produtiva rural; d) Implantar, com base na realidade socioeconômica local, política de geração de renda e de estímulo a outras ocupações (pluriatividades rurais) e de requalificação profissional do rurícola, para garantir a sustentabilidade da unidade rural familiar; e) Incrementar planos de produção associativa/comunitária de modo a fortalecer, política e economicamente, grupos produtivos rurais.

O Projeto EDUFARURAL fundamentava-se no referencial de educação de Paulo Freire, cujas bases conceituais e estratégias pedagógicas visavam à valorização das identidades do homem e da mulher do campo. O ponto de partida foi o contexto natural, social e econômico do aluno, sua vivência cotidiana e sua cultura. Com base no mundo do educando, pretendeu-se que os professores empregassem palavras, expressões e temas geradores que norteassem o ensino e desencadeassem o processo de aprendizagem com lastro no cotidiano dos estudantes. O Projeto foi considerado exitoso, mas as mudanças no poder executivo levaram a modificações na efetivação do EDUFARURAL, que passou a funcionar como uma disciplina na grade curricular das escolas localizadas no meio rural. Em 2010, a “disciplina EDUFARURAL” era trabalhada uma vez por semana.

Sobre o Projeto, Duarte e Guedes (2006) concluíram que o comprometimento do Poder Público é especialmente necessário, mas, por si só, não é suficiente. A experiência de Patos de Minas evidenciou que as administrações municipais ainda têm muito a aprender e se aprimorar em termos de mobilização social e vinculação das políticas públicas aos interesses e às especificações que partem do tecido social.

Para completar a descrição do cenário investigado, caracterizamos, a seguir, as escolas circunscritas no meio rural e urbano, nas quais atuavam os colaboradores de nossa pesquisa. Utilizamos como fontes o Projeto Político Pedagógico, as narrativas dos gestores das seis escolas. Para tanto, destacamos os seguintes aspectos: endereço, um

breve histórico, estrutura física, apresentação do gestor (formação, anos de docência e tempo de gestor), corpo docente, corpo discente, características dos jovens da escola, projetos desenvolvidos, turma investigada e o livro didático de História utilizado pelos jovens do nono ano do ensino fundamental.

#### 1.4.1 - Escola Estadual Madre Maria Blandina

Imagem 2: Escola Estadual Madre Maria Blandina, meio urbano de Araguari, MG.



Fonte - Arquivo Pessoal, 2010.

A E.E. Madre Maria Blandina, meio urbano de Araguari, MG, encontra-se na Avenida Nicolau Dorázio n. 129, Bairro Industrial. Segundo a gestora, nome da escola é uma homenagem póstuma à Madre Maria Blandina, que foi uma das pioneiras da educação no estado de Minas Gerais. Pertencia à Congregação do Sagrado Coração de Jesus, veio da Bélgica para o estado de Minas Gerais, Brasil. Fundou várias instituições em diferentes localidades: Araguari, Patrocínio e Pará de Minas.

A entidade mantenedora é a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Foi instalada em Araguari no ano de 1972, como parte do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM -, com a denominação, naquela data, de Escola Polivalente de Araguari. A gestora da escola destacou em sua narrativa o seguinte histórico:

*A Escola Estadual Madre Maria Blandina, chamada de Polivalente, foi fundada em 1972. As escolas polivalentes surgiram como propostas do Governo Federal para a expansão do ensino médio e para o atendimento da clientela filha da classe trabalhadora. Tanto é que, em Araguari, por exemplo, na época da fundação, essa região não era nem povoada como é hoje. Só havia terrenos baldios ao redor da escola, o núcleo era da Igreja de Fátima. A filosofia de trabalho era de formar mão de obra. Era o período da ditadura militar. Em 1974, essa proposta já veio por terra. Pelo menos em Araguari. O Polivalente deixou de pertencer a Federação e passou para a rede estadual (Valéria Landa, gestora da E.E.A.urb., 2010).*

Segundo o documento oficial, PPP (2009), e a narrativa da gestora, a área construída da escola, bem como suas condições físicas não atendiam às demandas da comunidade escolar: faltavam espaços, equipamentos e instalações adequadas para a realização de todas as ações pedagógicas previstas. De acordo com o PPP (2009), para melhorar a qualidade de serviços prestados e oferecer um melhor atendimento à comunidade escolar, a E. E. Madre Maria Blandina precisava ser atendida com urgência pela SEE/MG, com recursos para reforma, ampliação e adequação do prédio com vistas a: reformar a cantina; construir e mobiliar o refeitório; instalar um laboratório de informática; forrar as salas de aula; construir a biblioteca; estruturar os laboratórios para uso das disciplinas de ensino médio; reformar e adequar banheiros e vestiários para portadores de necessidades especiais; cobrir a quadra poliesportiva; construir salas de reuniões e espaço para a realização de eventos culturais; concluir a construção do muro para a segurança dos alunos e servidores; adquirir novas carteiras; ter mais salas de atendimentos em extraturno dos alunos em recuperação/reforço de aprendizagem.

A gestora da Escola era a Profa. Valéria Landa Alfaiate Carrijo, que possui vasta experiência na educação pública, principiou a carreira docente, nos anos iniciais do ensino fundamental, em 1987, depois, ensino fundamental e médio. Além do curso normal, fez graduação em Letras, especialização em Linguística, foi aluna especial do mestrado, e estava concluindo outra graduação, dados que revelam o interesse da gestora na formação continuada. Foi eleita por três mandatos consecutivos.

No que se refere ao quadro de funcionários, no ano de 2010, atuaram nessa escola 75 professores, 3 vice-diretores, 3 especialistas em educação, 25 servidores do quadro técnico administrativo e a diretora eleita pela comunidade escolar. A escola oferecia os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, além de projetos como EJA do ensino médio. Em 2010, a escola atendeu a 1600 alunos em 44 turmas do 6º

anos do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, sendo 16 do Ensino Fundamental e 28 do Ensino Médio.

De acordo com o PPP (2009), uma das características do corpo discente é a diversidade. São crianças e jovens filhos de trabalhadores de baixa renda, vindos de bairros periféricos adjacentes. Convivem, muitas vezes, com o alcoolismo, o desemprego dos pais, os conflitos familiares, a separação ou ausência de uma identidade paterna, fatores que contribuem para uma baixa autoestima e a falta de interesse e de perspectivas. Têm pouco acesso à leitura, à informação científica e à tecnologia. Quanto aos jovens, estudantes da escola, a gestora relata:

*Minha experiência com os jovens me permite afirmar que a grande maioria precisa realmente de orientação em todos os sentidos, postura, como pessoa, até a questão da orientação quanto à sexualidade, quanto a se aceitar, a se valorizar. Eu os vejo assim, muito preocupados, muito envolvidos por esse consumismo. O mais importante é o ter, é o celular da moda, ou seja, coisas muito fugazes. E o que realmente fica para eles? O que realmente imaginamos que deveria ser a preocupação principal, como a escola, para eles não é. Eles vêm para escolas, para se encontrar; é um momento de socialização. Talvez a escola signifique para eles um único lugar em que vão encontrar aparência, segurança, tranquilidade. É um ponto de encontro realmente. (Valéria Landa, gestora da E.E.A. urb., 2010).*

A escola significa, essencialmente, um lugar de encontro, de relações interpessoais, lugar de sociabilidade. Dados que revelam o desafio do papel da escola em “ensinar”. Nesse sentido, o PPP (2009) salienta que a escola busca melhoria das práticas pedagógicas, estimulando metodologias inovadoras, contextualizadas e dinâmicas que visam a facilitar a compreensão dos conteúdos ministrados. A escola procura fazer as adequações necessárias para a implementação do Programa Curricular de Minas Gerais. Propõe o desenvolvimento de projetos, com o intuito de contribuir na formação integral dos alunos. O PPP (2009) destaca as seguintes ações específicas: núcleo esportivo; núcleo ambiental Tuiuiú; rede de apoio para alunos que precisam de assistência; projeto de cidadania; drogas; saúde do adolescente, patrimônio histórico; orientação vocacional; olimpíadas da matemática; consciência negra; protagonismo juvenil; visitas a instituições de ensino superior; bingo empresarial; passeio ciclístico; jogos estudantis internos; jogos escolares de Minas Gerais; atividades de recuperação; estudo da História da África; laboratório de educação emocional; pais e filhos juntos na

escola; coleta de lixo seletivo. A gestora, em sua narrativa, deu ênfase a um projeto desenvolvido com o apoio da Secretaria de Educação do Estado:

*Nós desenvolvemos um projeto, que é da Secretaria de Educação, o PEIAS - Programa de Educação Afetivo Sexual, , no nosso caso, trabalhamos com Juventude e Cidadania, são temas que escolhemos. Trabalhamos em forma de oficinas, são 30 alunos que participam diretamente, e os outros são envolvidos indiretamente. Então, essas discussões, vão para os demais alunos. Como, por exemplo, os problemas do “bullying”, são questionados e estudados por eles; a questão do preconceito, da etnia. Algumas abordagens sobre gênero, que é o que temos visto agora e que tem nos causado certo impacto. Hoje, todos veem todos, todos observam, todos percebem o menino ou a menina homossexual. Isso gera um transtorno, porque o pai que está lá de fora, ele não entende e começa a rotular a escola. A nossa estratégia de ação com esses meninos e meninas é o diálogo. É de procurar orientar, para que não se percam também nessas escolhas. Isso tem sido visto com agressividade sabe. Se não aceitar, é preconceito, se aceitar e orientar, está permitindo demais, são mais desafios. (Valéria Landa, gestora da E.E.A.urb., 2010).*

Evidenciamos a complexidade do trabalho educativo no espaço escolar e os desafios enfrentados por professores e alunos. A gestora enfatiza que a relação professor – aluno está sendo reconstruída e precisa ser modificada para o êxito da aprendizagem. Reforça que é fundamental o professor ouvir, perceber as necessidades dos alunos, aproveitar os conhecimentos já adquiridos e, juntos, elaborarem novos conhecimentos, para que aprendam a aprender, para que aprendam a conviver com responsabilidade e a viver na prática e, efetivamente, sua cidadania.

Nosso estudo se deu em uma das turmas do nono ano do ensino fundamental, turno vespertino, formada por 27 estudantes. A escolha da turma se deu por indicação do professor de História, sujeito desta pesquisa. Havia 3 aulas de História de duração de 50 minutos, ao longo da semana. O livro didático utilizado, em 2010, era Projeto Araribá: História/obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> PROJETO ARARIBÁ. **História** 8, Ensino Fundamental Nove Anos. Obra Coletiva. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

### 1.4.2 - Escola Estadual Artur Bernardes

Imagem 3: Escola Estadual Artur Bernardes, Distrito de Amanhece, meio rural do município de Araguari, MG.



Fonte - Arquivo Pessoal, 2010.

Trata-se da segunda escola investigada no município de Araguari, integrante da rede estadual de ensino, no meio rural. Está localizada na Rua Osvaldo Cruz, número 149, no Distrito de Amanhece, município de Araguari-MG. Recebeu esse nome em homenagem ao ex-governador do estado de Minas Gerais e ex-presidente da República, no período de 1922-1926, Artur Bernardes. O prédio escolar foi construído no período de 1956 a 1960 e inaugurado em 1962.

Em 1985, foi autorizada a extensão de séries gradativas, conforme Resolução n 5.285/85, publicada no Diário Oficial – MG, de 01/03/85. Conseqüentemente, foi ampliado o espaço físico. De acordo com a Resolução n 8691, de 04/02/98, a escola passou pelo processo de Municipalização das séries iniciais do ensino fundamental. A Municipalização ocorreu de forma imposta pela Secretaria de Educação do Estado – SEE -, contrariando toda a comunidade escolar. Como anunciamos anteriormente, esta se mobilizou e conseguiu a permanência da escola estadual, oferecendo os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

O prédio da escola passou por uma reforma, no ano de 2009, na estrutura física e a contar com 9 salas de aula, 1 sala para uso da biblioteca, 1 laboratório de informática com 10 computadores (acesso à internet), 1 pequena cantina, 1 sala de direção, onde

funcionava também a secretaria, 1 sala de professores, 1 banheiro masculino, 1 banheiro feminino e 1 banheiro para professores. Em relação aos equipamentos permanentes, a escola recebia, em 2010, verba anual do FNDE, cujas prioridades eram definidas em Assembleia Geral do Colegiado<sup>39</sup>. Os recursos disponíveis da escola eram: 2 aparelhos de televisão, 1 DVD, 1 aparelho de som, 1 computador para uso da secretaria e 1 retroprojetor.

A gestora, eleita pela comunidade escolar, é graduada em História. Depois da graduação, fez o curso Normal, nível técnico, nunca atuou nos anos iniciais do ensino fundamental, trabalhou por mais de vinte anos como professora de História e, como gestora, por seis anos. Além da gestora, em 2010, a escola contava com 32 servidores, sendo, 2 professores de História. Atendia 280 alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Eram 7 turmas das séries finais do ensino fundamental e 3 turmas de ensino médio, nos períodos matutino e vespertino.

Os alunos atendidos pela E.E. Artur Bernardes eram bastante diversificados sobre os aspectos sociais, econômicos e culturais. De acordo com a classificação do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano –, estabelecido pela Organização das Nações Unidas, podiam-se considerar os alunos como sendo de classe média-baixa. Os membros da família trabalhavam nas áreas agrícolas e/ou desenvolviam atividades informais para a garantia do sustento familiar. Os alunos encontravam entraves no acesso aos meios de comunicação escrita, como jornais e revistas, o que dificultava o hábito da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Não frequentavam cinemas nem teatros.

A maioria dos alunos residia em diferentes áreas da zona rural, distantes da escola. Eram usuários do transporte escolar, por isso, tinham de acordar muito cedo e retornar às suas casas muito tarde, em decorrência do tempo gasto no percurso. A gestora narrou sobre o corpo discente da escola:

*Os alunos que frequentam a escola são alunos que residem em fazendas ou aqui na sede do Distrito. O que eu percebo é o seguinte: temos uma falsa ideia sobre esses alunos. Ouço comentários dos professores do tipo: Ah, os alunos são mais fáceis, porque são alunos de zona rural; são mais humildes; valorizam mais a família; são mais presentes. Às vezes, os pais têm uma criação severa, mais rígida. Pode ser que exista isso, embora eu acredite que são alunos como quaisquer outros de outras*

---

<sup>39</sup> O colegiado é o órgão representativo da comunidade escolar com funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes a gestão administrativa e financeira, respeitando as normas legais vigentes. É composto pelo Diretor, membro nato e por quatro componentes com seus respectivos suplentes. Abrangendo os seguintes segmentos: pais, alunos, professores e demais servidores da escola, eleitos em Assembleia Geral.

*escolas: manifestam medo, insegurança, vontades idênticas a qualquer adolescente. Eu acho que eles não diferem de adolescentes do país, do mundo. (...) eu tenho percebido que estão um tanto apáticos frente a tantas mudanças que ocorrem rapidamente. O mundo das tecnologias, chegando cada vez mais rápidas, leva os jovens a não se interessarem por nada. Porque é tanta oferta.... (Maria Aparecida Guedes, gestora da E.E.A.rur., 2010).*

Assim como na escola urbana (E.E.A.urb), os jovens da E.E. Artur Bernardes (E.E.A.rur) são, na maioria, “jovens pobres”. Segundo a gestora, os jovens, por residirem no meio rural, não diferem tanto dos jovens urbanos, manifestam problemas e qualidades como qualquer outro jovem de sua idade. Em sua narrativa, destacou como um possível diferencial a forma como são criados pelos pais, o que leva esses jovens a valorizar mais a família.

De acordo com o PPP (2009), com o objetivo de sanar as dificuldades de aprendizagem, a escola desenvolvia projetos interdisciplinares, envolvendo alunos, professores e a comunidade, como: Olimpíada de Matemática, Concurso Literário, Festival da Canção, Feira Cultural, Mostra de Trabalhos Artísticos, Filmes educativos e interessantes, que estimulassem a discussão e o debate.

Questionamos a gestora sobre os projetos desenvolvidos que mais interessavam aos jovens estudantes. Ela limitou-se a citar o “Projeto FIT<sup>40</sup>” e a possibilidade, que não se efetivou, do “projeto aprofundamento<sup>41</sup>”, ou seja, projetos externos, do Governo Estadual. Os silêncios revelam sinais da ausência de projetos elaborados e desenvolvidos na escola, contrariando o que está escrito no PPP (2009).

Nossa investigação se deu na turma do nono ano do ensino fundamental (turma única), turno matutino, formada por 26 estudantes e a professora de História. Havia 3 aulas de História, com duração de 50 minutos cada aula, ao longo da semana. O livro didático utilizado, em 2010, era “ História das cavernas ao terceiro milênio” de Patrícia Ramos Braick; Myriam Becho Mota. Editora Moderna<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> O Projeto de Formação Inicial para o Trabalho – FIT – foi uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que tinha como objetivo contribuir na formação dos jovens estudantes do ensino médio da rede estadual. O trabalho foi desenvolvido por equipes especializadas da Secretaria de Educação do Estado – SEE -, em parceria com técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

<sup>41</sup> O Programa de Aprofundamento de Estudos – PAE -, projeto gratuito da rede estadual para alunos do ensino médio, foi criado em 2006 e tem como objetivo promover condições para que os alunos se preparem melhor para os processos seletivos.

<sup>42</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. Nono Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

Ao compararmos os aspectos salientados na apresentação das escolas investigadas no meio urbano e rural do município de Araguari, evidenciamos que o histórico da escola rural (E.E.A.rur) registrou várias transformações como a extensão gradativa das modalidades de ensino, ampliação do espaço físico, nucleação e passou por reforma em 2009. A escola urbana (E.E.A.urb), criada no contexto da ditadura militar, com a proposta de oferecer cursos profissionalizantes, não cumpriu esse objetivo, foi estadualizada dois anos depois de sua criação. A rede física necessitava de reformas urgentes.

As duas escolas ofereciam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. As gestoras foram eleitas pela comunidade escolar, a da E.E.A.urb já estava no terceiro mandato e da E.E.A.rur, no segundo. A narrativa da gestora da E.E.A.urb evidenciou a importância da escola como espaço de socialização entre os jovens estudantes e o compromisso da escola no desenvolvimento de projetos que atendam às expectativas e contribuam na formação cidadã dos alunos. Enquanto a gestora da E.E.A.rur não percebeu especificidades significativas dos estudantes da escola. Quanto ao livro didático, mesmo sendo títulos diferentes, ambos eram da Editora Moderna e assemelhavam-se na organização dos conteúdos.

### **1.4.3 - Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves**

Imagem 4: Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves, meio urbano de Uberlândia, MG.



Fonte - Arquivo Pessoal, 2010.

Esta foi a primeira escola selecionada no município de Uberlândia, em razão de sua localização estratégica e a diversidade do corpo discente. Localizada na Rua do Engenheiro, n. 416, Bairro Planalto, próxima ao Bairro Santo Inácio, Tubalina, Cidade Jardim, Tancredo Neves e Jaraguá, Uberlândia, MG, CEP: 38413-165. É caracterizado como bairro residencial, apesar de ter um comércio em expansão. Atende, portanto, aos alunos de diversos bairros limítrofes urbanos e regiões rurais. Seus habitantes são, em sua maioria, trabalhadores com emprego fixo e/ou autônomos, advindos de vários bairros da cidade de Uberlândia, de diversas cidades e de outras regiões brasileiras. A entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação – SME. O ato de criação foi o Decreto Lei n. 5430/91, Portaria n. 1110/92.

O nome da escola é em homenagem ao Professor Leôncio do Carmo Chaves, que nasceu em 22 de outubro de 1879, na cidade de Aracati – Ceará. Em 1906, transferiu-se para Uberabinha, quando fundou o Externato Carvalho de Brito, onde exerceu o magistério por três anos, sendo um dos pioneiros da educação nesse município.

Quanto à estrutura física, a escola é constituída de 18 salas de aulas para ensino regular e 7 salas para atendimento educacional especializado; 1 laboratório de Ciências; 1 de informática com 15 computadores (acesso à internet); 1 biblioteca; 1 sala de dança; 2 salas de atendimento de alunos portadores de deficiência; 1 sala de supervisão; 1 sala de orientação; 2 quadras de esporte; 1 quiosque; estacionamento interno e uma área arborizada com mesas e bancos, denominada “área do bar”, associada ao pátio, local onde acontecem os encontros dos alunos para bate papo nos intervalos diários.

A gestora da escola, em 2010, era a Profª. Consuelo Couto, em sua apresentação, a professora destacou que possui uma ampla experiência como professora, cerca de 15 anos e, como gestora, 5 anos. Sua formação inicial foi o Normal Superior e possui especialização nos anos iniciais. Nessa escola, foi convidada para o cargo de diretora, ou seja, não houve participação da comunidade escolar na escolha da gestão.

A Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves atendia, em 2010, 1800 alunos. Trabalhavam ao todo 178 profissionais: 1 diretora, 3 vice-diretores, 6 pedagogos, 172 professores, sendo que 3 deles atuavam na biblioteca, 41 assistentes de serviços gerais e merendeiras, 1 cuidadora, 8 secretárias e auxiliares de secretaria, 12 interpretes, 01 instrutor de Libras, 01 professora de Braille, 03 laboratoristas de informática, 02 laboratoristas de Ciências. A escola funcionava nos três turnos. No matutino, atendia a

17 turmas do quinto ao nono ano e 01 turma de do primeiro ano. No vespertino, eram 18 turmas de primeiro ao sétimo ano e, no noturno, 4 turmas de PME A (Programa Municipal de Educação de Adultos) e 4 turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Nas justificativas do PPP (2009), é reforçada a importância do trabalho coletivo: a participação de pais, alunos, professores, equipe pedagógica, técnica e administrativa, a fim de responder às necessidades básicas para a aprendizagem dos alunos, as “expectativas e exigências da sociedade moderna”.

No que se refere ao perfil do corpo discente, segundo o PPP (2009), a escola atende crianças e jovens que vivem no Bairro Planalto e nos outros próximos. São alunos pertencentes à classe trabalhadora, normalmente, os menores de 16 anos são mantidos pelos pais que têm trabalho fixo nas mais diversas profissões, ou ainda, profissionais autônomos. Os maiores de 16 anos, em sua maioria, trabalham para o complemento da renda. A gestora percebe os jovens estudantes da escola da seguinte maneira:

*Quanto aos jovens estudantes da escola, eu percebo que são muito inteligentes. E podemos contar com o potencial desses jovens. Porque têm buscado diante do mercado, diante da escola, tem buscado despertar.... Assim, são capazes, querem acertar, querem fazer. Mas considero relevante ressaltar a diversidade dos jovens, pois temos aqueles que não levam nada a sério, um dia, levam as coisas a sério, no outro dia, não. Há aquele jovem que é rebelde. Penso que o que mais atrai esses jovens é a receptividade do professor, a organização da escola. A escola Leôncio é referência. Há alunos que estudam em escolas vizinhas e querem vir para nossa escola. (Consuelo Couto, gestora da E.M.U.urb., 2010).*

Por meio do PPP (2009) e da narrativa da gestora, percebemos que fazem parte desse cenário jovens que possuem sonhos, que lutam para “sobreviver” no mundo capitalista; alguns são mais rebeldes e mais desinteressados. Ressaltou ainda, a importância dessa escola no imaginário dos estudantes. Alunos de outras escolas demonstram o interesse em vir estudar, pois a escola é “referência”. Nessa escola, são desenvolvidos variados projetos como: Reciclar; Trocando Sonhos; Ciranda de Livros; Biblioteca Ativa; Dança na Escola; Centro de Orientação; Pedagogia e Apoio ao Aluno; Prevenção ao uso indevido de drogas; Correio e Educação; Psicomotricidade do Programa Ensino Alternativo; Criar... recriar e produzir; De Cartoon ao Livro; 100% sem preconceito; ADA (Atendimento de dificuldades de Aprendizagem); reforço

(matemática e português); Capoeira, Bola na Rede e Praia Cidadão. A gestora destaca, dentre esses, os seguintes projetos:

*Aqui na escola, temos também um atendimento especial. Um exemplo é o ensino de Libras, o aluno fica na sala pela manhã com o intérprete; no turno da tarde, ele tem aula especializada em Libras com a professora de História, com a professora de Matemática e tem a aula em Libras também com o instrutor. É bom ressaltar que o instrutor é surdo. A escola oferece esse atendimento específico para a educação especial. E para o nosso aluno de ensino regular e de ensino normal, há também, a aula de reforço, que é de Matemática. Temos um projeto que trabalha com a autoestima. Temos também um projeto de dança, que já completou seus 19 anos. Esse tem uma formatação bem conhecida, e em que todos os anos tem um festival, realizado no Teatro Rodon Pacheco. A escola também oferece um atendimento ao ADA, que é um Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem, que é um atendimento para criança do 1º ao 2º, 3º ano. (Consuelo Couto, gestora da E.M.U.urb., 2010).*

Podemos observar que escola vivencia uma das propostas de inclusão escolar da seguinte forma: os alunos portadores de deficiência visual, física e mental, frequentam a classe regular e, no período extraturno, recebem “atendimento” e apoio ao trabalho desenvolvido na classe comum por profissionais especializados, que se utilizam de recursos e metodologias diferenciadas para lhes possibilitar a inclusão ao ensino regular.

Nessa escola, havia 3 turmas de nono ano do ensino fundamental, a professora de História, colaboradora da pesquisa, indicou uma das turmas para participar de nossa investigação. Era formada por 27 estudantes. Havia 3 aulas do conteúdo de História, de 50 minutos, ao longo da semana. O livro didático utilizado, em 2010, era: “ História das cavernas ao terceiro milênio” de Patrícia Ramos Braick; Myriam Becho Mota. Editora Moderna<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio.** Nono Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

#### 1.4.4 - Escola Municipal Leandro José de Oliveira

Imagem 5: Escola Municipal Leandro José de Oliveira, meio rural de Uberlândia, MG.



Fonte - Arquivo Pessoal, 2010.

Trata-se da escola rural investigada na cidade de Uberlândia, MG. Localizada na Fazenda Papua, Rodovia 497 (Uberlândia – Prata), Km 49. Criada por meio do Decreto Municipal n. 4661, de 23/04/1990 e Lei Municipal n. 5466 de 19/02/1992. Recebeu a autorização de funcionamento mediante o Parecer 524/92 de 18/08/1992 e Portaria n. 806/92, de 05/09/1992, para ensino fundamental e ensino infantil, por meio do Registro n. 93/96 de 27/08/1996. De acordo com o PPP (2009), a escola é permeada por uma série de avanços, conquistas e rupturas. Teve sua origem nos anos de 1960, era apenas uma sala isolada, e passou por, aproximadamente, quatro fazendas da região. Em 1981, a escola passou a funcionar na Fazenda Douradinho, situada na Rodovia Uberlândia-Prata Km 49, a princípio, em um cômodo cedido pelo proprietário da fazenda. O nome “Leandro José de Oliveira” foi em homenagem ao bisavô do doador do terreno no qual foi construída a escola. Primeiramente, havia cerca de 40 alunos, distribuídos nos turnos: manhã e tarde. No ano de 1984, o número de alunos aumentou, e foram criadas outras duas escolas.

Em 1990, com a construção do novo prédio da Escola Municipal Leandro José de Oliveira, em sede própria, foram nucleadas as escolas rurais da região do Panga, Douradinho e parte do Tijuco. Em 2007, a Rede Municipal de Ensino iniciou a oferta do

ensino fundamental de 9 anos. Na escola, foi implantada a série introdutória de acordo com a Lei 11.240, decreto 11.140. Esta unidade de ensino passou a oferecer, em 2007, o Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA) e também Atendimento Educacional Especializado (AEE), em cumprimento da Lei 9394/96.

A rede física da escola, no ano de 2010, era composta por 10 salas de aula, sala da direção. O Atendimento Educacional Especializado funcionava em um espaço improvisado, na extensão da sala de professores; havia 1 laboratório de informática, 1 cantina, 1 depósito de gêneros alimentícios, 1 depósito de material de limpeza, 1 secretaria, 1 sala de supervisão/orientação, 1 sala de professores, 3 banheiros para funcionários, 1 banheiro masculino e 1 feminino para os alunos, 1 pátio para refeições e eventos, 1 quiosque, 1 quadra poliesportiva. Destacamos, a seguir, a narrativa do gestor, ao se apresentar:

*Terminei a minha graduação em História em dezembro de 1988, na Universidade Federal de Uberlândia. No ano seguinte, fiz uma especialização e depois outra em 1992, todas na mesma Universidade e na área de História. Fiz também vários cursos de curta duração, esses de 60 e outros de 80 horas. Fiz também alguns cursos oferecidos pela PROEX. O CEMEPE também oferece cursos de formação continuada. (...) Eu atuei como professor por 18 anos e há três anos estou na direção. (...) Ao longo desses 18 anos, eu atuei em escolas localizadas no meio rural. Em 1996, eu comecei a trabalhar aqui, na Escola Leandro, há 15 anos eu estou nessa escola. Por meio de eleição eu assumi a direção dessa escola em 2007, mas, por problemas de saúde do meu pai eu me afastei da escola. Retornei em 2008 para cargo de professor de História, na condição de diretor, eu não podia ser substituído, pois a escola não tinha vice-diretor. Eu pedi exoneração do cargo de diretor, a supervisora assumiu a direção, permanecendo no segundo semestre de 2007 e ao longo de 2008, depois, ela também se afastou, por problemas de saúde na família. Em 2009, foi realizada uma eleição interna, só de funcionários, e eu reassumi a direção, vou até o final de 2012, quando será realizada nova eleição. (Adilson, gestor da E.M.U.rur., 2010).*

Estudavam na escola, em 2010, 320 alunos, distribuídos em dois turnos. No vespertino, 240 alunos do primeiro ao nono ano. Não oferecia a educação infantil, pois, segundo o diretor, a escola não possuía salas de aulas suficientes. No noturno, estudavam 80, sendo no PME A e no EJA. A escola atendia, em 2010, alunos do movimento de ocupação da Fazenda Tapuã (Acampamento José dos Anjos), liderado pelo MST. Os participantes desse movimento não são mais acampados. Conquistaram a posse da terra. A região é caracterizada pela expansão de culturas irrigadas, onde o cerrado cede lugar a grandes plantações de soja, milho, feijão etc. Na região, há crescente desenvolvimento das práticas de avicultura e suinocultura, dominadas por

grandes empresas. É um meio rural, marcado de um lado, pela agricultura familiar e, de outro, pelo agronegócio. Quanto aos funcionários o gestor explicou:

*Trabalham na escola cerca de 45 funcionários nos dois turnos. Todos os funcionários residem na cidade de Uberlândia, e vêm com o transporte da Prefeitura, com exceção de uma professora que mora na cidade do Prata, essa vem de “carona”, ela trabalha tarde e noite. Eu saio de casa por volta das 10h30min e saio da escola às 22h30min. As aulas, no vespertino, se iniciam às 12h45min e terminam às 17h10min. No noturno, devido à carga horária da EJA e do PEMA serem diferentes, segunda e sexta, iniciam-se as aulas às 19h:00min e terminam às 21h:40min, terça, quarta e quinta, eles entram às 19h:00min e termina às 22h:30min. (Adilson, gestor da E.M.U.rur., 2010).*

Por meio da sua narrativa, identificamos algumas das dificuldades de ser professor em escolas localizadas no meio rural. Dos 45 funcionários, 44 residiam em Uberlândia e dependiam do transporte escolar, para um funcionário, a situação era ainda mais difícil, pois residia no município do Prata, dessa forma, não tinha acesso ao transporte escolar.

Com o intuito de traçar o perfil socioeconômico – cultural e familiar dos alunos da escola, foi realizada, por funcionários da escola, uma pesquisa em 2007<sup>44</sup>. Foram aplicados 136 questionários aos pais e responsáveis e 143 destinados aos alunos de terceiro a oitava ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos ensejaram uma melhor compreensão da situação da vida da comunidade, seus problemas e eventuais dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em relação à importância da escola e do papel desempenhado em suas vidas pessoais, 95% dos alunos afirmaram gostar de estudar e iam à escola para terem a oportunidade de um futuro melhor, preparando-se para o trabalho e tendo uma formação cultural que os ajudasse em suas vidas pessoal e profissional. Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas, foram obtidas as seguintes respostas: compreender os conteúdos das disciplinas, falta de tempo para estudar em casa, relacionamento professor-aluno e relacionamento com colegas.

O acesso aos meios de comunicação e informação também é um fator muito importante para entender o meio cultural no qual os alunos se inserem, suas possibilidades e perspectivas de vida. Dentre os 143 entrevistados, 126 assistiam à televisão regularmente, 106 ouviam rádio, 72 liam livros, 33 revistas e 26 jornais. A

---

<sup>44</sup> Essa pesquisa foi realizada pelo gestor e por especialistas da escola e os dados estão registrados no Projeto Político Pedagógico da escola redigido em 2008, atualizado em 2009, porém foram mantidos os dados da pesquisa realizada em 2007.

maior parte dos alunos, 58,7 %, não trabalhavam, apenas se dedicavam aos seus estudos e 39,9% contavam com atividade profissional remunerada. Geralmente, em atividades domésticas, serviços gerais, trabalhavam em granjas, como vaqueiros ou exerciam trabalhos em fazenda (agricultura ou pecuária).

Quanto às atividades extraclasse que deveriam ser desenvolvidas na escola, os alunos sugeriram: laboratório de informática, aulas de campo, projetos artísticos e culturais, projetos de iniciação profissional, dentre outros. De acordo com o PPP (2009), no que se refere ao nível de escolaridade dos pais, a maioria possuía apenas os anos iniciais do ensino fundamental, poucos cursaram o ensino médio e havia um grande número de analfabetos.

Segundo o PPP (2009), a escola procurava promover festas com o intuito de aproximar toda a comunidade escolar; desenvolvia projetos com peças teatrais, procurava sempre publicar os resultados de trabalhos dos alunos, esforçava-se para aquisição de novos livros para a biblioteca. Os professores, como os demais da Rede Municipal de Uberlândia, participavam de cursos de atualização oferecidos pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE. Desenvolviam, regularmente, os seguintes projetos: Páscoa; Água Viva; Literário; Dia das Mães; Festa Junina; Folclore e Cerrado. Sobre quem são os jovens estudantes da escola, a percepção do gestor pode ser apreendida na narrativa:

*(...) os alunos querem continuar estudando, procuram trabalho para ganhar algum dinheiro e continuar estudando. Alguns pensam em fazer curso superior, mas a grande parte procura um curso profissionalizante. O que mais chama atenção dos alunos dessa escola, é a questão da informática, eles gostam muito. Gostam muito da educação física, e outra coisa que venho percebendo é que, depois do lançamento do nosso projeto de leitura, os estudantes passaram a se interessar mais em ler. Temos as bibliotecárias que organizam os empréstimos dos livros, alguns alunos leem aqui mesmo na escola, outros levam para a casa. A campanha foi um sucesso. Na semana que vem, vamos lançar novamente o projeto de leitura. Os alunos gostam muito também da sala de vídeo, os professores sempre passam filmes relacionados com o conteúdo que estão ensinando. A escola é muito importante para nossos estudantes, pois é um ponto de referência, na cidade os jovens tem muitas opções, aqui, a escola é a opção de socializar. Quando tem recesso, férias, os alunos reclamam, pois eles gostam muito de vir para a escola. Eles vêm até o último dia de aula. São alunos que, de forma geral, tirando raras exceções, se relacionam muito bem com os professores. Acontece mais quando chegam alunos novos, porque aqui entra e sai muitos alunos e com frequência, existe uma rotatividade muito grande. Então, chamamos esses novos alunos mostramos o manual da escola e, no geral, conseguimos adequá-los ao ritmo da escola. (...) Uma singularidade: são jovens pobres, a minoria são filhos de proprietários, a*

*maioria são filhos de funcionários, ou de assentados e acampados. (Adilson, gestor da E.M.U.rur., 2010).*

Mais uma vez, evidenciamos: são jovens pobres. Segundo o gestor, os jovens estudantes valorizam a escola, não raro precisam, trabalhar para ajudar o sustento da família, mas continuam estudando. Alguns jovens pensam em fazer um curso superior, mas a maioria se interessa mais por cursos profissionalizantes. São muito interessados em informática, gostam das aulas de educação física, dos filmes trabalhados pelos professores. De acordo com Adilson, os projetos trabalhados pela escola despertam o interesse nos jovens, cita como exemplo o projeto de leitura, que estava sendo desenvolvido.

Fizeram parte de nossa investigação os 14 estudantes do nono ano do turno vespertino e a professora de História. Os alunos possuíam 3 aulas de História, de 50 minutos, ao longo da semana. O livro didático de História utilizado era o mesmo adotado na escola urbana do município: “História das cavernas ao terceiro milênio” de Patrícia Ramos Braick; Myriam Becho Mota. Editora Moderna<sup>45</sup>.

As escolas investigadas no município de Uberlândia (E.M.U.urb e E.M.U.rur) se assemelham quanto à organização do espaço físico, diferem em relação ao tamanho, pois a E.M.U.urb é bem maior. O gestor da E.M.U.rur. enfatizou a necessidade da ampliação de salas de aula, pois a escola não oferece a educação infantil, por falta de espaço físico. Chamou-nos a atenção a E.M.U.rur, que, mesmo tendo passado pelo processo de nucleação, não havia muros, nem cercas, era uma escola aberta, com muitas árvores ao redor, um espaço que transmitia paz e liberdade.

O processo de eleição para direção das escolas municipais sofreu alteração na última administração, pois não houve participação da comunidade escolar. No caso da E.M.U.urb, a gestora foi “convidada” a assumir a direção e, na E.M.U.rur, de acordo com o gestor, houve uma “eleição” na qual só participaram os funcionários da escola.

---

<sup>45</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. Nono Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

A gestora da E.M.U.urb registrou que os jovens estudantes sentem orgulho da escola e esta é referência para eles. Na mesma perspectiva, o gestor da E.M.U.rur enfatizou que a escola é referência para os jovens estudantes, e mais, é o espaço de socialização a que os jovens têm acesso. Nas duas escolas comprovamos propostas de projetos que têm como objetivo contribuir na formação cidadã dos jovens estudantes. Na E.M.U.rur., além desse intuito, os projetos procuravam envolver toda comunidade escolar. Os livros didáticos adotados nas diferentes escolas do município de Uberlândia eram os mesmos.

#### **1.4.5 - Escola Municipal Maria Inêz Rubinger de Queiroz Rodrigues**

Imagem 6: Escola Municipal Maria Inêz Rubinger de Queiroz Rodrigues, meio urbano de Patos Minas.



Fonte - Arquivo Pessoal, 2010.

Está situada na Avenida Ari Pessoa Franco n. 910, Bairro Ipanema, meio urbano de Patos de Minas, MG. Segundo a gestora da escola, o nome da instituição é em homenagem a Professora Maria Inês, que foi Secretária de Educação e faleceu, em meados dos anos de 1990, em um acidente de carro. A escola iniciou seus trabalhos em janeiro de 1997.

A rede física constitui-se de 14 salas de aula, um laboratório de informática, que é resultado do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO -, são dez computadores. De acordo com a gestora, havia os alunos fazendo o curso de capacitação para o PROINFO e os professores que também se capacitaram para trabalhar no

Laboratório. Mas não havia um técnico responsável. Ficava a cargo de cada professor das disciplinas.

A escola, em 2010, funcionava em dois turnos, matutino e vespertino. De manhã, atendia do primeiro até o nono ano. À tarde, da educação infantil até o quinto ano. Recebia, de manhã, do primeiro ao quinto, para dar oportunidade de acesso para crianças e jovens do meio rural, porque a escola, apesar de estar na zona urbana, poderia ser considerada também rural, pois a maioria dos alunos eram provenientes do meio rural, principalmente os do turno da manhã. A Prefeitura disponibilizava um transporte para os alunos do meio rural.

A gestora da escola do ano de 2010, era a Profa. Gilda de Fátima Xavier. Coursou a Escola Normal, em nível técnico, iniciou a graduação em História, mas não concluiu. Atuava como professora nos anos iniciais e, mesmo sem ter curso superior, lecionou História e Geografia no ensino fundamental. Concluiu o Curso Normal Superior, por meio do Projeto Veredas<sup>46</sup>, do qual fez uma avaliação positiva, em seguida, fez uma especialização em Educação. Poderia ter se aposentado, mas preferiu trabalhar um pouco mais para ter direito de receber mais um quinquênio, nesse ínterim candidatou-se para o cargo de diretora e assumiu no início de 2009.

Atuavam na escola, em 2010, 33 professores, 2 vice-diretores, 2 especialistas, 1 secretária, 6 funcionários para os serviços gerais e 2 menor aprendiz. O corpo docente da escola era formado por professores com a faixa etária entre 31 e 40 anos, a maioria casados. De acordo com o PPP (2009), 83,72% possuíam Curso Superior, 58,33% pós-graduação em cursos *lato sensu*, e 11, 11%, estavam cursando pós-graduação *stricto sensu*.

A escola atendia, segundo a gestora, cerca de 650 alunos distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. Eram quatro horários de 60 minutos, sendo que, na terça-feira, era oferecido o quinto horário, nesse dia, as aulas terminavam ao meio dia e vinte. Segundo o PPP (2009), a renda familiar dos pais dos estudantes girava em torno de 5 salários mínimos, provindos do trabalho realizado em atividades centradas no comércio, no funcionalismo público, na prestação de serviços e nas atividades domésticas. Sobre o nível escolar dos pais, predominava o ensino fundamental incompleto. Geralmente,

---

<sup>46</sup> O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores teve como objetivo formar, em nível superior, em serviço e a distância 15000 professores das redes públicas estaduais e municipais. Foi tema de estudos da pesquisadora Raquel Elane dos Reis Alves, que resultou na sua dissertação de mestrado defendida em 2008 intitulada: “Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas do ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”.

residiam em casa própria com uma média de quatro cômodos, com sistema de esgoto, água tratada e energia elétrica.

Quanto aos estudantes, eram representados por crianças e jovens de 5 a 15 anos, matriculados em 27 turmas, desde a educação infantil, até ao nono ano do ensino fundamental, distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino. Esses alunos provinham da área urbana próxima da escola e do meio rural. As atividades extraescolares mais desenvolvidas pelos estudantes no lar eram brincadeiras e televisão. A gestora caracterizou os estudantes da seguinte forma:

*Os estudantes daqui têm um baixo poder econômico. Por exemplo, os alunos que moram no meio rural, a maioria mora em terrenos de terceiros. São agregados, que tomam conta de fazenda. Os pais não têm estabilidade no serviço, trabalham em uma fazenda e logo mudam para outra. Dessa forma, transferem muito de escola, isso é muito complicado. (Gilda de Fátima Xavier, gestora da E.M.P.urb., 2010).*

A narrativa ressalta que o público da escola era de “jovens pobres”, muitos residiam no meio rural e usavam o transporte escolar para estudar. Na escola, participavam dos diversos projetos pedagógicos oferecidos dentro das propostas de trabalho, como: Grêmio Literário Estudantil, Jogos Interclasses, Temas Transversais, Monitoria de Recreio, Atendimento Individualizado. Sobre os projetos, frisamos a análise feita pela gestora:

*Percebo que, entre as atividades que mais interessam aos jovens estudantes, são as esportivas, gostam muito de quando o professor de Educação Física organiza um interclasse, dos jogos que acontecem no Ginásio poliesportivo, sempre os jovens que têm condições, vão assistir. Já fizemos uma gincana literária, na qual os professores de Português distribuem aquela relação de obras literárias para os alunos lerem e, depois, há um dia que acontece a gincana. E os alunos são premiados. Mobiliza a escola toda, apesar de ser de professores de Português, mas aí todos participam. Professores de Matemática, de História. O professor de História também sempre organiza uma feira cultural, com trabalho com maquetes, os alunos apresentam seus trabalhos, e os outros alunos vão assistir, apenas os dos anos finais do fundamental, só quando é número artístico que todos vão assistir. (Gilda de Fátima Xavier, gestora da E.M.P.urb., 2010).*

No que se refere às particularidades dos jovens, estudantes da escola, a gestora fez o seguinte comentário:

*Quando eu analiso os jovens, eu percebo que eles vivem o presente. Até pela questão do estudo em si. Por essa falta de interesse, não levam muito a sério o estudo, porque*

*não estão pensando no futuro deles. O passado, acho que eles não está nem aí, passou acabou. Então, penso que eles estão mais focados no presente mesmo. O que está na mídia é o que eles querem. A mídia tem uma influência grande. Gostam das músicas que estão na mídia, as calças laranjadas, vermelhas. Mesmo com baixo poder econômico, eles são muito consumistas. Muitas vezes, eu não compreendo muito a linguagem desses jovens. Eu não consigo falar com eles assim, por exemplo, nesse tal de MSN não, porque eu não entendo muito a linguagem. Porque usam muitas siglas, são palavras picadas. Então, pra eles, é isso, o que está usando, o que está na mídia, pode ser a coisa mais feia, ridícula, eles podem até achar, mas usam. (Gilda de Fátima Xavier, gestora da E.M.P.urb., 2010).*

A gestora ressaltou, em sua narrativa, a preocupação da escola em promover atividades que despertassem o interesse aos estudantes. Destacou a importância dos jogos, das brincadeiras e das comemorações. Afirmou que todos os professores participavam das atividades, o que demonstra sinais de um trabalho coletivo. Para a gestora, os jovens vivem mais o presente e valorizam pouco o passado, mesmo sendo pobres são muito consumistas.

Havia duas turmas do nono ano do ensino fundamental. Por indicação do professor, sujeito da investigação, a pesquisa foi realizada com uma turma composta por 17 estudantes. No que se refere ao ensino de História eram duas aulas de 60h00min cada ao longo da semana. O livro utilizado pelo professor era “História em Projetos: a encruzilhada e desconcertos nos séculos XX e XXI”, das autoras Conceição Oliveira, Carla Miucci, Andréia Paula, da Editora Ática<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> OLIVEIRA, Conceição; MIUCCI, Carla; PAULA, Andréia. **História em Projetos: a encruzilhada e desconcertos nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

#### 1.4.6 - Escola Municipal Abdias Caldeira Brant

Imagem 7: Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, meio rural de Patos de Minas, MG.



Fonte - Arquivo Pessoal, 2010.

Localizada no meio rural, no povoado de Alagoas, município de Patos de Minas, a 17 Km da cidade. Quanto à origem do nome, consta nos arquivos da escola, e moradores da localidade confirmam, que esse nome é uma homenagem ao primeiro professor do povoado, o Senhor Abdias Caldeira Brant, que veio da cidade de Paracatu, MG, para Patos de Minas, a convite da família Caixeta, a fim de lecionar, em suas fazendas, para seus filhos.

Teve sua criação em fevereiro de 1956, com a denominação de Escola Estadual de Alagoas. Sua municipalização se deu por meio da Lei n. 4.516, e seu funcionamento foi autorizado pela Resolução n. 8.472/98, publicada no MG, em 31-01-1998, passando a denominar-se Escola Municipal Abdias Caldeira Brant. A nucleação da escola ocorreu na administração 97/2000, agregando as escolas: Eduardo Noronha (Mata do Brejo), Aurélio Pereira Caixeta (Santo Antonio), Pedro Modesto (Serra da Mata do Brejo), Maria Augusta (Bertioga), Porfino Cardoso (Granola), Coronel Osório (Brejo Salgado) e Dona Zélia (Córrego das Pedras).

A rede física contava com 12 salas de aula; 1 sala de professores; 1 de supervisão; 1 de direção; 1 laboratório de informática com 5 computadores (sem acesso

à internet); 1 sala de secretaria; 3 banheiros femininos para professoras e 1 banheiro masculino para professores; 1 banheiro para os alunos; 1 para as alunas e 1 para portadores de necessidades especiais; 1 quadra poliesportiva; 1 galpão para o lanche; 1 cozinha e 1 sala de almoxarifado.

A gestora da escola era a Profa. Maria Perpétua Borges Dinato, que se apresentou da seguinte maneira:

*Formei-me na Escola Normal, acho que foi em 1969 e, quando foi em 1970, estava trabalhando, no ensino primário até 1995, quando me aposentei. Ao longo do tempo em que atuei como professora, eu trabalhei em todas os anos do ensino fundamental. (...) Em 1994, véspera da minha aposentadoria, comecei a fazer faculdade. (...) Assumi a direção em 2007, já estou no segundo mandato e não posso me candidatar novamente. Estou pensando em ficar mais um ano e meio na supervisão e, depois, vou me aposentar também, um ano e meio ou dois. (Maria Perpétua Borges Dinato, gestora da E.M.P. rur., 2010).*

Maria Perpétua possui uma vasta experiência na educação, foi professora, supervisora e assumiu a direção por meio do processo eleitoral em 2007 e estava no segundo mandato. A escola atendia a 300 alunos em turno único, das 08h15min às 12h45min e, na segunda-feira, das 08h15min às 13h45min. De acordo com o PPP (2009), os alunos eram oriundos de classe baixa renda, sendo que, em média, 50% dos moradores do povoado local, com pouca expectativa de melhoria financeira em decorrência da falta de empregos, pois eram temporários, como colheita de café e tomate. Os outros 50% eram residentes em pequenos sítios próprios ou trabalhavam em fazendas como caseiros. Outras atividades desenvolvidas eram serviços de vaqueiro e trabalho braçal como diarista.

De acordo com o PPP (2009), constituem outros agravantes a desestruturação familiar causada pela separação dos pais, uso de bebidas alcoólicas (pais e/ou mãe), baixo nível de escolaridade e falta de lazer. Segundo o documento, os alunos apresentam os seguintes problemas: ausência de limites, falta de sentido familiar, descrença na justiça social, uso de bebidas alcoólicas por adolescentes e ociosidade das crianças e dos jovens.

A expectativa das famílias em relação à escola é relevante, pois a veem como referência na comunidade, não só pelas ações educativas, mas como solução para os problemas sociais (saúde, lazer, emprego, desestruturação familiar etc). A comunidade conta com serviços de água tratada artesanalmente, energia elétrica, telefone, posto de

saúde, coleta de lixo semanal, assistência à saúde pelos agentes do PSF (Plano de Saúde Familiar). Algumas ruas são asfaltadas, mas não contam com rede de esgoto. Quanto à escolaridade dos pais, a maioria possui apenas o ensino fundamental incompleto. Existe uma grande rotatividade dos alunos tanto para o meio urbano quanto para outras fazendas, pois as famílias buscam empregos, e a região rural tem pouco a oferecer.

A gestora caracteriza os jovens, estudantes da escola, da seguinte maneira:

*O que tem de singular nos jovens dessa escola é que eles não possuem muitas expectativas, não sabem o que querem. Penso que eles são muito confusos ainda. Na verdade, eu acho que eles não têm ainda uma definição do que eles querem para o futuro. Geralmente, falam que não gostam da escola, que só estudam porque os pais obrigam, mas acredito, na verdade, que eles gostam sim. Nós temos ótimos alunos aqui, que gostam da escola. Mas há aqueles, também, que gostam de ser diferentes e que julgam que é não é legal, que é ruim. E outra coisa também que eu considero é que eles negam assim, não sei se negam a raiz deles. Mas eles não gostam, eles querem gostar mais do funk, enfim, de músicas nesse estilo, do que do sertanejo. Eles têm essa preferência. Não sei se eles acreditam que é porque os outros pensam que eles são da roça. Porque eles acham assim, que, se gostarem do sertanejo, eles são da roça, e eles não querem passar essa imagem que são da roça. Quando é tempo de barro, eles vêm com o sapato muito sujo, e trocam o sapato para entrarem na sala de aula. E há aluno que vem até com camiseta, porque se sujar eles trocam. (Maria Perpétua Borges Dinato, gestora da E.M.P.rur., 2010).*

Ao caracterizar os jovens estudantes da escola, Maria Perpétua ressalta que são jovens que não possuem muitas expectativas, não sabem o que querem do futuro. Além disso, afirmam que não gostam da escola, embora Perpétua acredite que gostam, porém não assumem. Não sentem orgulho de viver no meio rural e, por isso, negam elementos da sua cultura e adotam modelos mais urbanos.

Nessa escola, assim como em todas as outras da rede municipal localizada no meio rural, é desenvolvido o projeto EDUFARURAL. Esse projeto foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e elaborado pelo Professor Sérgio Celani Leite. Implementado na Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas em fevereiro do ano 2002, inicialmente, procurava viabilizar práticas educacionais condizentes com à realidade das famílias campesinas. No contexto de nossa investigação, no ano de 2010, o projeto havia passado por mudanças e, como registramos anteriormente, passou a fazer parte da grade curricular, como disciplina, oferecida nos anos finais do ensino fundamental, um horário por semana.

Fizeram parte da investigação os 19 alunos do nono ano do ensino fundamental, turno único, e a professora de História. No que se refere ao ensino de História, eram

duas aulas de 60h00min cada ao longo da semana. O livro didático utilizado era do Projeto Araribá: História obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna<sup>48</sup>.

A rede física das escolas (meio rural e urbano) do município de Patos de Minas atendia satisfatoriamente à comunidade escolar. Encontrava-se em bom estado de conservação. Quanto à informatização, se comparado com os outros municípios (Araguari e Uberlândia), o processo estava mais lento, principalmente na E.M.P.rur. A escola localizada no meio rural funcionava em turno único, em horário diferenciado, com o intuito de considerar as especificidades da escola, pois, como a maior parte dos alunos dependia do transporte escolar, e com a adaptação do horário, não precisavam acordar muito cedo para ir para a escola e nem chegavam muito tarde para retornar para casa.

A eleição para a gestão escolar, na rede municipal consistia em um mandato de dois anos. O gestor eleito poderia concorrer somente para mais um encargo. As duas gestoras das escolas investigadas (E.M.P.urb. e E.M.P.rur.) foram eleitas pela comunidade escolar sendo que a da E.M.P.rur. já estava no segundo mandato. Possuíam aproximações nas histórias de vida, ambas contavam com vasta experiência como professoras, atuaram em grande parte de suas vidas profissionais em escolas localizadas no meio rural. Concluíram o Curso Superior depois de vários anos de dedicação ao magistério.

A gestora da E.M.P.urb. percebeu os jovens de forma semelhante à gestora da E.M.U.urb, ou seja, que pensam muito no presente, como consumistas. De forma diferente a gestora da E.M.P.rur. destacou a falta de expectativas, a baixa autoestima e o fato de negarem suas raízes. Mesmo tendo grande parte de alunos vindos do meio rural, os jovens estudantes da E.M.P.urb, de acordo com a narrativa da gestora, diferenciam-se da caracterização dos jovens estudantes da E.M.P.rur. Os projetos desenvolvidos na E.M.P.urb., que mais interessavam os jovens, de acordo com a gestora, são relacionados à atividades esportivas ou ao lúdico. Na E.M.P.rur. foi destacado o projeto EDUFARURAL, que, na verdade, funcionava como disciplina escolar. Os livros didáticos adotados eram de autores diferentes, porém tratavam dos mesmos conteúdos e de forma bem semelhante.

---

<sup>48</sup> PROJETO ARARIBÁ. **História** 8, Ensino Fundamental Nove Anos. Obra Coletiva. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

Ao fazermos o exercício de comparar as seis escolas investigadas, percebemos semelhanças e diferenças. O espaço físico tanto das escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano pode ser considerado satisfatório, embora a gestora da E.E.A.urb. tenha reforçado a necessidade urgente de reformas, e o gestor da E.M.U.rur. tenha comentado sobre a importância de ampliação da rede física. As escolas localizadas no meio rural dos municípios investigados passaram pelo processo de nucleação. Todos os gestores possuíam curso superior, dois em História (E.E.A.rur.; E.M.U.rur.); um em Pedagogia (E.M.P.rur.); dois em Normal Superior (E.M.U.urb.; E.M.P.urb.) e um em Letras (E.E.A.urb.).

O corpo discente era diverso: filhos de trabalhadores urbanos, de pequenos comerciantes, de funcionários públicos, de trabalhadores rurais, de agricultores familiares etc. Porém os gestores destacaram que a maioria era “jovens pobres”<sup>49</sup>, mas inseridos na lógica do consumismo, essa ênfase foi mais acentuada pelos gestores das escolas localizadas no meio urbano.

Os gestores das E.E.A.urb., E.M.U.urb., E.M.U.rur. ponderaram que a escola, para os jovens estudantes, era um espaço de socialização, uma referência. Revelavam sinais de que, independente do espaço, rural ou urbano, a escola pode ser considerada pelos jovens estudantes como um lugar onde se pode aprender e fazer amigos. Aproxima da explicação de Carlos (2007, p.14), “o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida (...)”.

Quanto ao livro didático adotado nas escolas investigadas, todos apresentavam as mesmas características, priorizava aspectos da realidade urbana sem se atentar as especificidades da realidade rural. As coleções adotadas apresentavam a “História Integrada”, o que significa que o tratamento dos conteúdos propostos oferece concomitantemente a História do Brasil, da América e Geral. Para que haja integração dessas histórias, é imprescindível que o professor estabeleça relações contextualizadas entre os conteúdos tratados considerando a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço.

A descrição do cenário pesquisado, o meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil, bem como das escolas públicas de educação básica investigadas, permitiu-nos compreender que é um cenário

---

<sup>49</sup> O termo “jovens pobres” é utilizado por Sposito e Corrochano (2005), os autores justificam que utilizam esse termo por não aceitarem alguns adjetivos que vêm sendo adotados, como “excluídos, vulneráveis, em situação de risco ou miseráveis”.

complexo, ambíguo, marcado por transições, mudanças e permanências, continuidades e rupturas. Também ajuda-nos a entender o processo da construção de identidades dos sujeitos da pesquisa, que, a nosso ver, tem relação direta com o espaço e o tempo.

Os estudos registrados neste primeiro capítulo sugerem a compreensão de que o meio rural e urbano se desenvolvem em meio às relações versáteis. Os sujeitos investigados vivem no meio, como afirma Canclini (2003), na “fenda entre dois mundos”. São espaços de fronteira. Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. Os estudos revelam sinais de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas relocalizações relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. Esse assunto será aprofundado no capítulo II, no qual nos propomos deslindar a formação das identidades juvenis nos diferentes cenários, meio rural e urbano.

## ***CAPÍTULO II***

## IDENTIDADES JUVENIS NO MEIO RURAL E URBANO: DIVERSIDADE E SINGULARIDADES

*Eu acredito é na rapaziada  
Que segue em frente e segura o rojão  
Eu ponho fé na fé da moçada  
Que não foge da fera e enfrenta o leão  
Eu vou a luta com essa juventude  
Que não corre da raia a troco de nada  
Eu vou no bloco dessa mocidade  
Que não ta na saudade  
E constrói a manhã desejada...  
(Gonzaguinha)*

### 2.1 Introdução

Para iniciar este capítulo, escolhemos como epígrafe o trecho da canção de Gonzaguinha<sup>50</sup>, por um lado, por concordarmos com o poeta na crença em relação à juventude brasileira para a transformação de nossa sociedade. Por outro lado, por considerarmos a relevância de problematizar o conceito de juventude. Acreditamos que os estudos sobre a juventude brasileira podem oferecer subsídios para as políticas públicas e para a atuação das organizações dos movimentos sociais, além de contribuir para pesquisas e debates, tendo em vista os desafios do desenvolvimento da cidadania plena.

O Brasil é um país que, no limiar do século XXI, ainda carrega uma enorme dívida social. Até então, não foi capaz de satisfazer às necessidades básicas de milhões de cidadãos, que não possuem acesso aos bens existenciais basilares, como: alimentação, saúde, moradia, educação, segurança, entre outros. Grande parte da juventude brasileira está incluída nessa população, como mostram os indicadores do IBGE. Isso requer a construção de propostas viáveis e consistentes de políticas públicas focalizadas nas carências e problemas da juventude.

No processo de investigação, algumas questões foram suscitadas: como se deu o processo histórico da construção do conceito de juventude? Quem são os jovens estudantes, sujeitos da pesquisa? Como vivem? O que desejam? O que pensam? Quais as influências culturais, tais como televisão, rádio, migrações etc., na construção

<sup>50</sup> Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, mais conhecido como Gonzaguinha, foi cantor e compositor brasileiro. Filho do compositor Luiz Gonzaga e de Odaleia Guedes dos Santos, cantora do Dancing Brasil. Nasceu no Rio de Janeiro em 22 de setembro de 1945 e faleceu, aos 45 anos, vítima de um acidente automobilístico em 29 de abril de 1991.

identitária dos jovens estudantes investigados? Quais as expectativas, as perspectivas, os conflitos e as frustrações desses jovens nesses distintos espaços?

De acordo com Pais (2006), as culturas juvenis<sup>51</sup> são acentuadamente performativas porque, segundo o autor, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe. Novaes (2006) relaciona a juventude brasileira com um diferenciado mosaico: classe social, raça, gênero, endereço etc. A autora afirma que as disparidades regionais e as relações entre campo e cidade, as diferenças entre ser jovem do meio rural ou urbano devem ser levadas em conta para caracterizar matizes da condição juvenil.

Nesse sentido, neste capítulo, temos como objetivos identificar e analisar o perfil socioeconômico e cultural dos jovens estudantes; os significados da sua condição juvenil; seus valores, referências e percepções daqueles que cursavam o último ano do ensino fundamental em escolas no meio rural e urbano do cenário investigado no ano de 2010. Nossa proposta consiste em analisar a diversidade e as singularidades na construção das identidades desses jovens estudantes. Para isso, utilizamos dados obtidos no questionário aplicado aos 130 jovens estudantes colaboradores da pesquisa. Para dialogar com esses dados, nos valemo-nos, além da bibliografia, da análise das notas de campo e narrativas dos gestores e dos professores de História.

Organizamos o capítulo em cinco partes. Na primeira parte, registramos um breve histórico sobre o conceito de juventude; na segunda, apresentamos o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes; na terceira analisamos como os entrevistados pensam “o ser jovem”; na quarta, refletimos sobre os valores e as referências dos jovens; na quinta, sobre as percepções, a participação e as concepções de direitos humanos e cidadania da juventude.

## **2.2 Conceitos de juventude: um breve histórico**

Juventude é um termo que parece óbvio, um assunto sobre o qual todos têm algo a dizer, afinal, todos nós somos ou fomos jovens um dia, ou convivemos com jovens. Entretanto, quando nos aprofundamos nos estudos sobre os significados, as dificuldades conceituais aparecem. Segundo Abramo e Branco (2005), “muito do que se

---

<sup>51</sup> Utilizamos o termo “culturas juvenis” para conceituar a multiplicidade cultural de comportamentos, experiências e atitudes juvenis.

escreve sobre juventude é para alertar para os deslizos, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra” (p. 37).

Para os autores, o grupo etário entre 15 a 29 anos vem se tornando convenção, no Brasil, para a abordagem demográfica sobre juventude. É a faixa etária que se relaciona ao arco de tempo em que, de modo geral, ocorre o processo relacionado com a “transição” para a vida adulta. Os estudos desses autores defendem e concebem os jovens como sujeitos de direitos, logo, cidadãos, sujeitos históricos. Mas nem sempre isso ocorre.

Para Sposito (1997), a juventude, como categoria histórica e socialmente construída, tem sido encarada como fase da vida marcada por instabilidade associada a determinados problemas sociais. Segundo a autora, em linhas gerais, a juventude dos anos de 1960 era considerada um “problema”, uma vez que era protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, essencialmente, situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais. Nos anos de 1970, os estudos sobre a juventude a transformaram em categoria econômica, isso devido aos “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa, que caracterizaram essa década. Nos anos de 1980, as pesquisas sobre gangues ocuparam o interesse dos estudiosos, não só em virtude do decréscimo da visibilidade das manifestações anteriores, como em decorrência da escalada da violência juvenil. Nos anos 1990, a juventude foi caracterizada pela “transição” de uma geração que valorizava a organização, a articulação, a lógica e o raciocínio, para uma geração que cultua o corpo, o prazer, o fragmentado e o individual.

Em uma perspectiva semelhante, Muxel (1997) argumenta:

Em relação aos jovens, faz uns trinta anos que os diagnósticos são mais ou menos otimistas, mais ou menos pessimistas de acordo com os momentos; eles frisam, um após outro, o retrato de uma geração em revolta, engajada e politizada, nos anos sessenta; depois “apática” e “despolitizada” no decorrer dos anos setenta até os finais dos anos oitenta, um episódio marcado pelo recuo e a frieza antes do ressurgimento de uma geração “moral” na época do movimento colegial-estudante de 1986; e finalmente de uma juventude “realista” e “pragmática” que dominou em seguida até os dias de hoje. (p. 151).

Vivemos nos anos 2000, um período em que os jovens se colocam como um dos fenômenos que adquirem visibilidade na cena cultural. Põem em cena novas demandas, comportamentos, consumos, bem como um estilo de vida diferente. Em nossa investigação, preocupamo-nos em ter cuidado com generalizações, bem como temos a clareza do movimento histórico permanente da categoria “juventude”. Nossas reflexões

foram fundamentadas em diálogos e observações no espaço escolar de jovens estudantes de escolas localizadas no meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Patos de Minas e Uberlândia, MG, ao longo do ano de 2010. Concordamos com Sposito (1997), ao afirmar ser quase impossível recorrer ao uso da categoria “jovem” de modo igual a todos os pesquisados. A autora concebe, como citamos anteriormente, a “juventude” como categoria socialmente constituída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas que também deve ser analisada a partir de outras dimensões: materiais, históricas e políticas, nas quais toda a produção social se desenvolve. Assim, abordamos o conceito no plural, juventudes, e não juventude no singular, não esquecendo, portanto, as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição.

Desse modo, detemo-nos em umas dessas singularidades: “juventude rural”. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2009, são 49.908 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos, desses, 7.547 milhões (15,1%) vivem no meio rural. Além disso, segundo Weisheimer (2005), o jovem que vive no meio rural tem-se destacado pela condição de vulnerabilidade: falta de perspectiva de trabalho e renda, aumento da violência e uso de drogas, falta de acesso a uma escola de qualidade e carência de bens culturais, lazer e esporte, referências sociais e políticas. Ao voltar o olhar para as especificidades dos jovens que vivem no meio rural, dois aspectos são destacados: a participação nas dinâmicas migratórias e a persistência da invisibilidade social dessa juventude. É um quadro grave, principalmente se considerar os jovens que vivem no meio rural mais do que uma promessa de futuro, senão uma geração com necessidades no presente e uma geração estratégica para o desenvolvimento do país.

De acordo com Marin (2010), a ideia de juventude rural como construto sociocultural começou a se constituir nas últimas décadas do século XIX e se consolidou no século XX, nas sociedades industrializadas. Para o autor, a invenção da “juventude rural” está vinculada aos processos de modernização da agricultura, desencadeados nos países da América Latina no contexto da Guerra Fria. O desenvolvimento das forças produtivas e a expansão das relações capitalistas de produção no campo exigiram a formação de uma nova geração de jovens rurais adequada à sociedade industrial. Os jovens rurais passaram a serem percebidos como agentes do desenvolvimento.

Segundo Marin (2010), com o intuito de acompanhar as transformações tecnológicas, desencadeadas no contexto da Guerra Fria, as populações rurais latino-

americanas foram preparadas para se integrar na lógica da sociedade industrial, com ênfase nas populações rurais juvenis, pois as gerações adultas demonstravam resistências ao progresso técnico-científico e aos projetos de educação instituídos pelos agentes públicos ou privados anunciadores da modernização. As escolas rurais e os órgãos de extensão rural emergiram como instituições responsáveis pela preparação dos jovens com o propósito de integrá-los à sociedade industrial. Os jovens rurais foram inseridos no âmbito dos programas de extensão rural, de ensino fundamental e profissionalizante, de crédito rural, de saúde pública, dentre outros instrumentos de desenvolvimento rural.

De acordo com Weisheimer (2005), no Brasil, a partir dos anos 1990, a juventude rural passou a integrar as pautas de reivindicações e as agendas políticas de entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)<sup>52</sup>, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf)<sup>53</sup> e o Movimento dos Sem-Terra (MST). Estruturas internas específicas foram criadas, e o protagonismo desse segmento passou a ser estimulado. No âmbito das políticas de desenvolvimento rural e de geração de emprego e renda, várias ações foram implementadas, envolvendo vários ministérios, dentre eles, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Ministério do Trabalho e Emprego. Segundo o autor, o Plano Safra da Agricultura Familiar criou uma linha especial de crédito, o Pronaf Jovem. Outra ação destacada foi o Programa Nossa Primeira Terra, linha do Programa Nacional de Crédito Fundiário, ação que integra o II Plano Nacional de Reforma Agrária. O autor ressalta, também, o Programa Arca das Letras, no qual jovens estão sendo formados como agentes de leitura. Com parceria com a sociedade, foi criado o Consórcio Social da Juventude Rural, para oferecer formação e qualificação profissional aos jovens, associado à implantação de inovações tecnológicas.

---

<sup>52</sup> A Contag é uma entidade sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Fundada em 22 de dezembro de 1963, no Rio de Janeiro. O reconhecimento oficial da Contag ocorreu em 31 de janeiro de 1964, por meio do Decreto Presidencial nº 53.517. Representa os interesses e os anseios dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, permanentes ou temporários; dos agricultores e agricultoras familiares, assentados pela reforma agrária ou não; e, ainda, daqueles que trabalham em atividades extrativistas. Fonte: <http://www.contag.org.br/>

<sup>53</sup> FETRAF - Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – foi criada a partir de uma decisão tomada no I Encontro Nacional da Agricultura Familiar em Julho de 2004 em Brasília. Nasceu consciente de que o grande desafio é lutar para levar o desenvolvimento para 40% da população que vive, mora e produz no campo brasileiro. Fonte: [http://www.fetraf.org.br/site/quem\\_somos.php](http://www.fetraf.org.br/site/quem_somos.php)

Outras ações merecem registros, tais como o Projovem Campo Saberes da Terra, que tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem do campo por meio de elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional, e potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

A obra de Barros (2007), *“Juventudes Rurais: cultura e desenvolvimento”*, retrata experiências alternativas de educação rural, por meio de imagens e textos que expressam as potencialidades e os desafios da difícil empreitada, que, segundo os autores, se tornará mais fácil à medida que mais aliados puderem ser conquistados por essa causa. Os autores destacam o que MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo<sup>54</sup>; MOC – Movimento de Organização Comunitária<sup>55</sup>; SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa<sup>56</sup>; UNEFAB/EFAORI – União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil<sup>57</sup>; PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais<sup>58</sup>; ARCAFAR/SUL – Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul<sup>59</sup> e CEDJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural<sup>60</sup>; vêm fazendo em benefício de filhos de produtores e/ou trabalhadores ligados à agricultura familiar.

O caminho da nossa investigação sugere que a “juventude rural”, se comparada com a “juventude urbana”, possui aproximações e distanciamentos, diferenças e singularidades. Os jovens do meio rural das gerações passadas construíram suas experiências em espaço/mundo social mais restrito, enquanto as gerações atuais vivem

<sup>54</sup> Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Fazenda Boa Vista, s/n. – Niterói – Caixa Postal 31, Piúma – ES – CEP 29285-000. E-mail: [mepes.central@gmail.com](mailto:mepes.central@gmail.com)

<sup>55</sup> Movimento de Organização Comunitária. Rua Pontal, 61 – Cruzeiro. Feira de Santana – BA – CEP: 44017-170. E-mail: [comunica@moc.org.br](mailto:comunica@moc.org.br) site: [www.moc.org.br](http://www.moc.org.br)

<sup>56</sup> Serviço de Tecnologia Alternativa. Campo da Sementeira – PE 50 – Km 14 – Zona Rural Glória do Goitá – PE – CEP: 55620-000. E-mail: [serta@serta.org.br](mailto:serta@serta.org.br) site: [www.serta.org.br](http://www.serta.org.br)

<sup>57</sup> União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Sede Nacional: Setor Comercial Sul – Edifício Carioca – Quadra 06, n. 240, Bloco A/ Sala 501. Brasília – DF – CEP: 70306-970 – Caixa Postal 10853. E-mail: [unefab@unefab.org.br](mailto:unefab@unefab.org.br) site: [www.unefab.org.br](http://www.unefab.org.br); EFAORI- Escola Família Agrícola de Orizona. Rodovia Orizona – Cachoeira GO 424 Km 02 – Zona Rural. Orizona – GO – CEP: 75280-000. E-mail: [centrosocial@brturbo.com.br](mailto:centrosocial@brturbo.com.br)

<sup>58</sup> Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais. Núcleo de Presidente Venceslau. Rua Bernadino de Campos, 809 – Vila Baruta. Presidente Venceslau – SP – CEP: 19400-000. E-mail: [pecuaria@etepv.com.br](mailto:pecuaria@etepv.com.br)

<sup>59</sup> Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. Rua Minas Gerais, 141 – Sala 02 Centro – Caixa Posta 51. Barracão – PR – CEP: 85700-000. E-mail: [arcafarsul@brturbo.com.br](mailto:arcafarsul@brturbo.com.br) site: [www.arcafarsul.org.br](http://www.arcafarsul.org.br)

<sup>60</sup> Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural. Gerência Executiva: Rodovia Antônio Luiz de Moura Gonzaga, 4081, Sala 12 – Rio Tavares. Florianópolis – SC CEP: 88048-300. Site: [www.cedejor.org.br](http://www.cedejor.org.br)

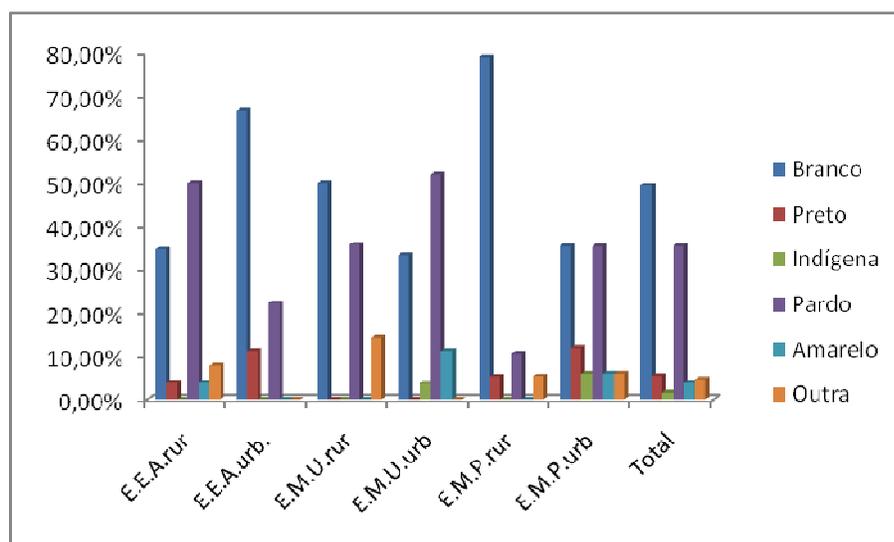
no mundo da globalização, cada vez mais ligados a relações sociais e culturais amplas, decorrentes das mudanças do desenvolvimento das novas tecnologias. Tudo isso marca suas identidades e relações pessoais. Na continuação deste capítulo, deter-nos-emos na comparação entre jovens estudantes de escolas no meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas.

### **2.3 Os atores sociais: o perfil socioeconômico e cultural dos jovens estudantes**

De acordo com Novaes (2006), os conceitos de juventude têm mudado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais. Neste tópico, registramos o perfil socioeconômico e cultural dos jovens estudantes. Na E.E.A.rur., investigamos 26 jovens, sendo 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino; na E.E.A.urb., foram 27 estudantes, sendo 15 do sexo masculino e 12 do sexo feminino; na E.M.U.rur., tivemos a contribuição de 14 jovens, 7 do sexo masculino e 7 do feminino; na E.M.U.urb., foram 27 estudantes, 17 do sexo masculino e 10 do feminino; E.M.P.rur., houve a participação de 19 jovens, 8 do sexo masculino e 11 do feminino e, finalmente, na E.M.P.urb., participaram 17 estudantes, 9 do sexo masculino e 8 do feminino. No universo dos 130 jovens estudantes colaboradores dessa investigação, 55,5% estudavam em escolas do meio urbano e 45,5% do meio rural.

Por meio do questionário respondido pelos estudantes, identificamos que a maior parte considerava-se brancos, 49,3%, destacam-se os jovens da escola urbana de Araguari (E.E.A.urb.) e da rural de Patos de Minas (E.M.P.rur.). 5,4% declararam-se pretos, a maior porcentagem foi na escola urbana de Patos de Minas (E.M.P.urb.). 35,4% se disseram pardos. Os dados sobre raça e etnia estão registrados no gráfico 1.

Gráfico 1- Raça e etnia dos jovens estudantes das escolas localizadas investigadas.



Fonte - autor, 2010

Os dados indicam que o espaço escolar, tanto no meio rural quanto no meio urbano, é multirracial e multicultural<sup>61</sup>.

De acordo com os dados do MEC, o Brasil tem 98% das crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental. Um dos desafios é reduzir a distorção idade/série, que, no país, é de 23% nessa etapa do ensino<sup>62</sup>. A idade, para iniciar os anos finais do ensino fundamental, é de 11 anos e, para concluir, de 14 anos. Em relação a faixa etária, dos sujeitos de nossa investigação, a maioria, 36,9%, estava com 14 anos de idade, (E.E.A.rur., 46%; E.E.A.urb., 44,4%; E.M.U.urb., 40,7%; E.M.P.rur., 42,1%), nas escolas E.M.U.rur., e E.M.P.urb., esse percentual foi bem menor, respectivamente 21,4% e 11,7%. Na E.E.A.rur., identificamos o maior número de estudantes com 13 anos e com 17 anos, respectivamente, 34,5% e 11,5%. Na E.E.A.urb., registramos 3,7% de estudantes com 17 anos e 3,7% com 24 anos, no caso dessa turma, a defasagem se deu em função de duas alunas serem surdas<sup>63</sup>. O que podemos observar, se

<sup>61</sup> De acordo com Hall (2006), em sua obra “Da diáspora: Identidades e mediações culturais”, as sociedades multiculturais não constituem algo novo, segundo o autor, antes da expansão europeia (a partir do século XV) – e com crescente intensidade desde então – a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente mistas.

<sup>62</sup> Maiores informações ver site:

[http://rededecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3719:reduzir-repetencia-e-distorcao-idadeserie-sao-desafios-para-o-brasil&catid=93:noticiasrede&Itemid=232](http://rededecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3719:reduzir-repetencia-e-distorcao-idadeserie-sao-desafios-para-o-brasil&catid=93:noticiasrede&Itemid=232)

<sup>63</sup> Em Abril de 2002 foi aprovada a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -, a sanção da Lei não significou a aplicação na prática. Diante desse fato, o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei 10.436. Destacamos o artigo sexto que determina que a formação

compararmos as escolas no meio rural e no meio urbano, objetos de nossa investigação, a relação idade/série são semelhantes. Identificamos que os três municípios, Araguari, Uberlândia, Patos de Minas, procuraram implementar as reformas, as políticas públicas da LDB, 9.394/96, destacando a universalização do ensino fundamental e a adequação idade/série.

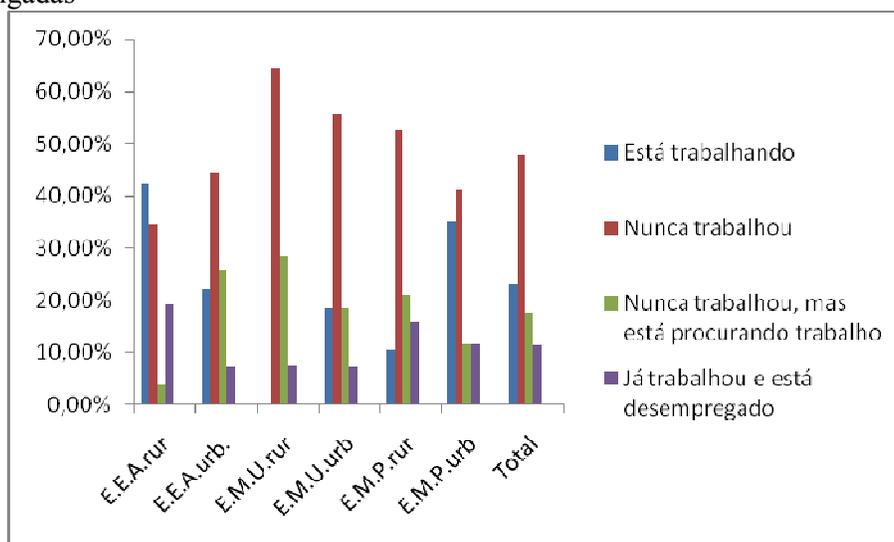
Quanto ao trabalho<sup>64</sup>, 100% dos entrevistados não possuíam trabalho formal. Quanto interrogados se estavam trabalhando, 23,1% afirmaram positivamente. Desses, a maioria, 42,3%, da escola localizada no meio rural de Araguari (E.E.A.rur.). Dessa forma, corroboramos a afirmação de Carneiro (2005), “o jovem no campo trabalha para sobreviver ao alcançar 15 anos”. Porém, ao continuar nossa análise, observamos que, dos jovens da escola localizada no meio rural de Uberlândia (E.M.U.rur.), 64,2% afirmaram nunca ter trabalhado, percentual superior aos dos jovens da escola localizada no meio urbano. Esse fato, como podemos observar no gráfico 2, se repetiu nas escolas de Patos de Minas. Os dados da investigação nos permitem confirmar a heterogeneidade da juventude quanto à inserção no mundo do trabalho.

---

do instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional ou de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior, ou cursos de formação continuada, promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

<sup>64</sup> O “trabalho” é aqui entendido como fonte de renda, trabalho assalariado, não como trabalho laboral que é recorrente principalmente entre os jovens rurais, pois é comum ajudar os pais nos afazeres domésticos e agrícola.

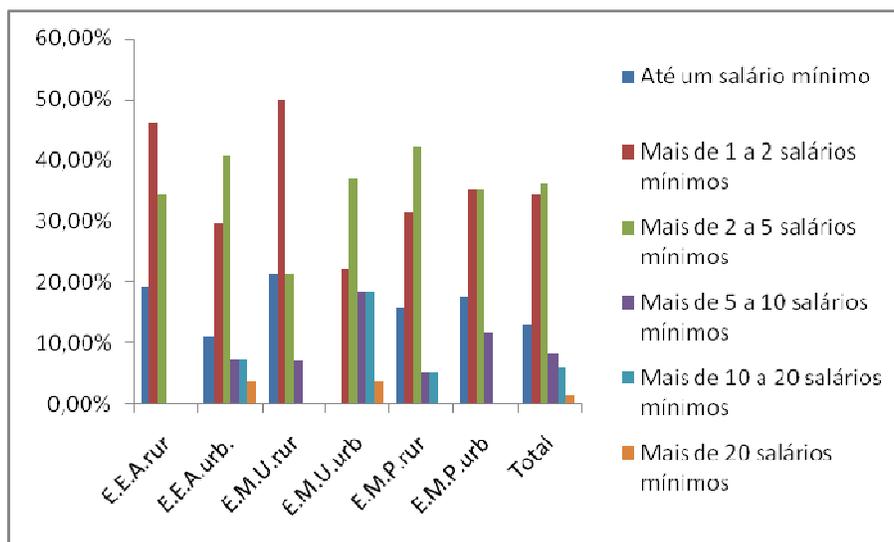
Gráfico 2 - A inserção no mundo do trabalho dos jovens estudantes das escolas investigadas



Fonte – autor, 2010

Quanto à renda familiar, o maior percentual, 36,1% dos entrevistados, declarou renda em torno de 2 a 5 salários mínimos. Ao observamos separadamente cada escola, obtivemos: E.E.A.rur., 34,6%; E.E.A.urb., 40,75%; E.M.U.urb., 37%; E.M.P.rur., 42,1% e E.M.P.urb., 35,3%. A escola E.M.U.rur. registrou o menor percentual, 21,4%. A maior parte dos alunos dessa escola, 50%, declararam que a renda familiar fica entre 1 a 2 salários mínimos, e 21,4% registraram que chega até um salário mínimo. Como anunciamos no capítulo 1, a maior parte dos colaboradores são “jovens pobres”. O gráfico 3 nos revela que, mesmo com algumas aproximações, a renda familiar dos jovens estudantes de escolas no meio urbano é maior em relação dos jovens do meio rural. Ainda prevalece a condição histórica do trabalhador rural denunciada por Wanderley (2010). Segundo a autora, o trabalhador rural vive a condição de classe subalterna, submetida às distintas formas de dominação da propriedade da terra e do capital.

Gráfico 3 - Renda familiar dos jovens estudantes nas escolas investigadas



Fonte – autor, 2010

De acordo com Lassance (2005), ao analisar o perfil socioeconômico em diferentes regiões brasileiras, o jovem é uma categoria eminentemente nacional. Os contrastes regionais são extremamente tênues. Essa é uma característica que também podemos identificar no que se refere a ser jovem no meio rural e no meio urbano. Observamos uma nova identidade que se constitui nas mudanças sociais vividas na sociedade contemporânea, um diálogo, uma circularidade, entre o rural e o urbano.

A análise da tabela 13 nos permite verificar esse “movimento” entre o rural e o urbano como lugar de moradia dos jovens participantes da pesquisa. Para Wanderley (2010), nossa sociedade vivencia uma estreita simbiose entre morar e trabalhar no campo. É bem crescente a presença entre os residentes rurais de pessoas de origem urbana. A autora denomina de “Retirantes às avessas”.

Esse fato é mais evidente na escola localizada no meio rural do município de Uberlândia, E.M.U.rur., na qual 64,5% dos entrevistados passaram a maior parte de sua infância na cidade. São filhos de acampados e assentados do MST, os pais passavam por dificuldades materiais na cidade e procuraram, no movimento, possibilidade de uma vida mais digna no meio rural. Na escola localizada no meio urbano de Patos de Minas (E.M.P.urb.), evidenciamos também um número significativo, quando 35,3% dos jovens estudantes passaram a maior parte da sua infância no campo, e muitos ainda residiam no campo e estudavam na cidade. As várias formas de ocupação do espaço

geram sentimentos de (multi)pertencimento, e, assim, uma multiplicidade de identidades.

Tabela 13 - Local onde os jovens colaboradores passaram a maior parte de sua infância

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Na cidade;	11,5%	40,75%	64,5%	18,5%	15,8%	17,65%	26,15%
Na mesma cidade onde mora até hoje;		48,1%		59,25%	5,3%	41,20%	28,5%
Em outra cidade do estado em que mora;		3,7%		14,8%			3,85%
Em uma cidade de outro estado;	3,85%	3,7%	28,6%	7,4%		5,85%	3,85%
No campo.	84,6%	3,7%	7,15%		78,95%	35,3%	36,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

O fato de a escola estar localizada no meio rural é condicionante, mas não determinante para a formação das identidades, outras características, tais como acesso aos meios de comunicação, a proposta pedagógica da escola, a base familiar, as condições materiais etc, são fundamentais para a formação das identidades dos jovens estudantes. Viver no meio urbano pode significar maiores opções de lazer para os jovens, enquanto que, no meio rural, as alternativas, geralmente, são mais limitadas. As narrativas das gestoras das E.E.A.rur., e da E.M.P.rur., evidenciam diferentes opiniões sobre como pensam a juventude no meio rural:

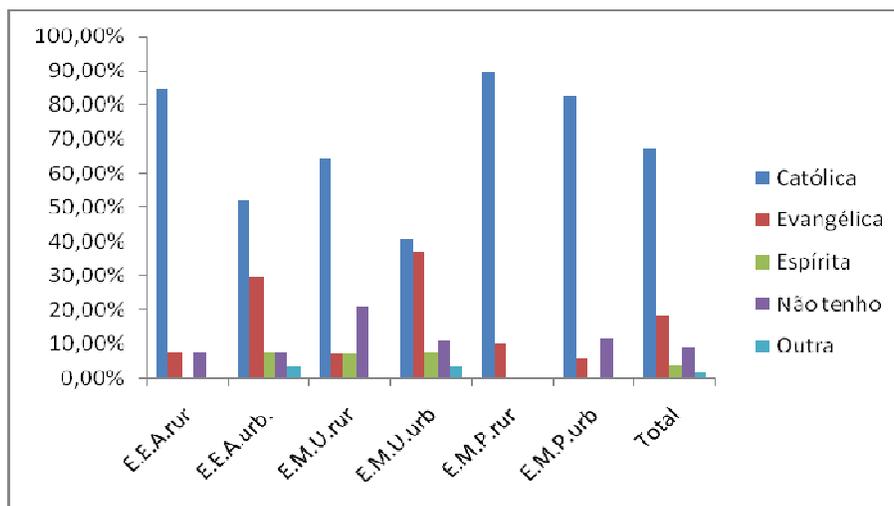
*Eu penso que um adolescente, lá do Japão, tem o mesmo perfil de um adolescente lá da China, da zona rural. Penso que são as mesmas inseguranças, os mesmos anseios, os mesmos sonhos. Eu não costumo diferenciá-los totalmente. (...) Esses alunos também têm pais separados, problemas financeiros, convivem com violência. Não adianta falar que eles estão isolados, no meio rural existe violência, desigualdade social. Temos alunos com poder aquisitivo maior e alunos que não têm nada. Então, eu julgo que isso não seja um perfil do aluno da escola Arthur Bernardes, na verdade, encaixam-se no mesmo contexto social do país. Não possuem uma singularidade mais forte, mais marcante. (Maria Aparecida Guedes, Gestora da Escola E.E.A.rur., 2010).*

*Preocupa-me muito a falta de qualidade de vida no meio rural, aqui, a população é muito carente. Sempre questiono sobre as perspectivas dos alunos, perguntamos aos alunos o que eles achavam que o Governo poderia fazer para ajudar a população do meio rural. A maioria respondeu que deveriam distribuir cestas básicas. Isso, realmente, me preocupa, parece que os jovens não querem muito lutar pelos seus objetivos. E uma outra coisa que eu apoio muito aqui na escola é o Grêmio Estudantil. O grêmio está desenvolvendo uma liderança na escola. Quem sabe o presidente do grêmio não vai ser um representante comunitário depois. Então, eu fico tentando implantar essa ideologia, para buscar o que eles não têm. Eu queria muito que eles tivessem orgulho da escola, por ser escola do meio rural, mas eles não têm uma identificação com a escola. (Maria Perpétua, Gestora da E.M.P.rur., 2010).*

As narrativas das educadoras revelam dois diferentes aspectos sobre o perfil dos jovens: carência e universalidade. Maria Perpétua (E.M.P.rur.) reconhece o meio rural como um local carente, vulnerável, de maiores dificuldades e poucas oportunidades. Ressalta, ainda, que os alunos não possuem orgulho de serem estudantes em escolas no meio rural, o que pode ser explicado pelo descaso histórico com o meio rural, que foi ou ainda é considerado como resíduo do urbano. Como possibilidades de reverter esse quadro, destacou a formação de lideranças incentivada por meio do Grêmio Estudantil. Para Maria Aparecida Guedes (E.E.A.rur.), as identidades juvenis, independente do espaço, apresentam problemas e os mesmos desafios, assim, “não possuem singularidades marcantes”. Com certeza, a maneira de perceber os jovens marca as práticas escolares. No caso das duas escolas, percebemos que a E.E.A.rur. não desenvolve projetos que considerem as especificidades dos estudantes, enquanto a E.M.P.rur., desenvolve, dentre outros, o projeto EDUFARURAL, voltado para as singularidades e necessidades da população rural.

Quanto à religião, concordamos com Novaes (2005), ao argumentar que a religião pode ser vista como um dos aspectos que compõem o mosaico da grande diversidade da juventude brasileira, embora, dentre os jovens participantes da pesquisa, prevalece, como demonstramos no gráfico 4, a religião católica, com 66,9% de declarações. Destaque para os jovens estudantes da cidade Patos de Minas: E.M.P.rur., com 89,5% e E.M.P.urb., com 82,35% de católicos. Outro fato que nos chama a atenção é que depois dos evangélicos, de jovens se declararem “sem religião”, uma porcentagem maior (9,25%), taxa superior a de espíritas (3,85%).

Gráfico 4 - Religião dos jovens estudantes das escolas investigadas



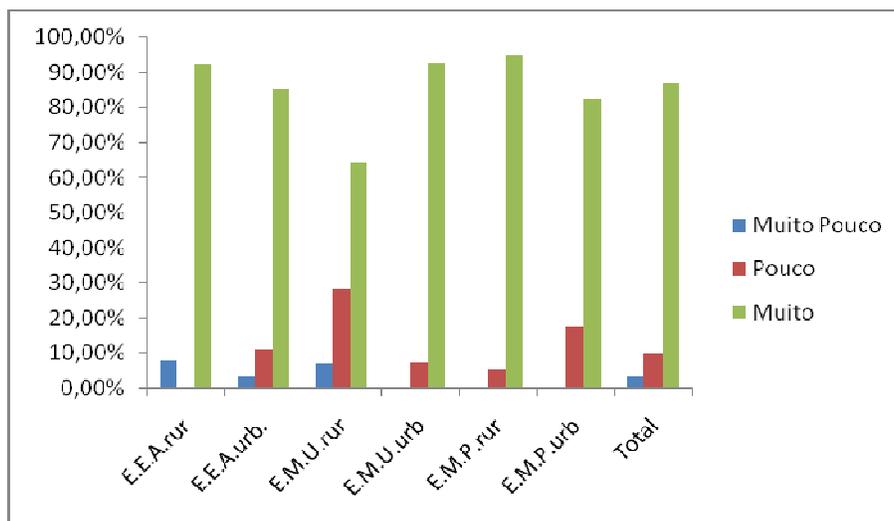
Fonte – autor, 2010

Segundo Modesto (1996), a partir do século XIX, formaram-se vários movimentos de tentativas de diluição do poder da Igreja, mas presenciamos a força e a eficácia da função formadora própria da religião entre os jovens. Para a autora,

A razão da eficácia social da religião no campo da formação humana está escondida no próprio termo Religião: *re-ligare*, que significa juntar compactamente. A Religião exerce uma função integradora por excelência: ela reúne todas as atividades do homem sob a sombra de uma finalidade comum. Articula as obrigações do homem e possibilita que uma mesma interpretação dos fatos seja assimilada pelos membros de uma comunidade. Além disso, através de seus ritos e festas, a Religião possibilita a existência de sentimentos coletivos e, simultaneamente, ao indivíduo, o sentimento de si. (p. 79).

No gráfico 5, demonstramos dados que ratificam a importância da religião para os jovens colaboradores. Verificamos que, para a maioria dos jovens estudantes, tanto das escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano, a religião significava muito. Concordando com Modesto (1996), a Religião passa por uma renovação nos nossos dias e permanece como uma das forças atuantes no campo da formação humana. Dessa forma, interfere na constituição das identidades dos jovens estudantes.

Gráfico 5 - O significado da religião para os jovens estudantes



Fonte – autor, 2010

Dos jovens participantes da pesquisa, constatamos que tanto os que estudavam no meio urbano quanto os estudantes do meio rural pertenciam a famílias pequenas, 45% do total dos jovens moravam com uma média de 3 pessoas no mesmo domicílio. Para 63,3% dos entrevistados, o pai era o chefe da família. Apenas na escola localizada no meio rural de Uberlândia, a maior parte dos jovens declarou ser a mãe o chefe da família. Dados que podem ser observados na tabela 14.

Tabela 14 - Quem é o chefe da família

	Escola a ser estudada						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Pai;	65,4%	59,3%	35,7%	59,3%	84,1%	70,5%	63,3%
Mãe;	7,7%	25,9%	64,3%	25,9%	5,3%	5,9%	20,8%
Avô;		3,7%				5,9%	1,5%
Avó;	7,7%			3,7%	5,3%	5,9%	3,8%
Padrasto;	11,5%						2,3%
Madrasta;	7,7%	11,1%				11,8%	5,3%
Outro.				3,7%	5,3%		1,5%
Não declarou				7,4%			1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Ao serem questionados sobre com quem viviam em casa, 74,6% dos sujeitos investigados declararam que era com os pais. Essa opção se apresentou da seguinte forma nas escolas estudadas: E.E.A.rur., 69,4%; E.E.A.urb., 74%; E.M.U.rur, 64,4%;

E.M.U.urb., 74%; E.M.P.rur., 84,2%; E.M.P.urb., 84,3%. Sobre a situação dos pais, 58,4% o total declararam que os pais eram casados; 18,5%, afirmaram que os pais eram separados e 14,6% disseram que os pais viviam uma união estável. Dados destacados na tabela 15:

Tabela 15 - Situação dos pais

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Casados;	65,4%	51,9%	42,8%	63%	68,4%	58,7%	58,4%
Solteiro;		3,7%		7,4%	5,3%	5,9%	4,6%
União estável;	3,8%	18,5%	28,6%	14,8%	10,5%	17,7%	14,6%
Separados;	30,8%	14,8%	28,6%	14,8%	5,3%	17,7%	18,5%
Viúvo (a)		7,4%			10,5%		3,1%
Outro;		3,7%					0,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Os elementos até aqui apresentados nos possibilitaram conhecer aspectos socioeconômicos dos jovens colaboradores da investigação. Na continuação desse tópico, a ênfase foi dada nos aspectos culturais.

### 2.3.1 – Aproximações e distanciamentos entre os perfis dos jovens estudantes de escolas no meio rural e urbano

Os dados, sobre os jovens nos permitem afirmar que não se trata falar em uma cultura homogênea. Neste sentido, questionamos: Quais os distanciamentos e aproximações das culturas dos jovens estudantes das escolas no meio rural e das escolas do meio urbano? Quais as influências culturais marcantes na construção identitária da juventude rural e urbana? Antes de dialogarmos com os indicadores, apresentamos uma discussão teórica sobre cultura, com o intuito de fundamentar nossas reflexões.

De acordo com Burke (1989), o termo cultura tendia, até o século XVIII, a referir-se à arte, literatura e música. Na contemporaneidade, antropólogos, os historiadores e estudiosos usam o termo “cultura” muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo o que é vivenciado e pode ser aprendido em uma dada sociedade, desde atos simples, como comer, beber, andar, falar, silenciar, e assim por diante. Em sua obra “*Cultura Popular na Idade Média*”, o autor discorre sobre a complexidade do termo, destacando Cultura Popular, que, num primeiro momento, ele define como sendo aquela não oficial, a da “não elite”. Burke entende que o significado do conceito está em

função da hierarquização das sociedades de classes, assim, de um lado, a cultura não oficial como a cultura da não-elite, das classes subalternas; do outro lado, a cultura oficial pertenceria à elite.

O italiano Carlo Ginzburg faz, na introdução de sua obra *“O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição”*, um exame crítico de vários autores e obras que versaram sobre o tema da Cultura Popular. Para esse historiador, os desníveis culturais existentes nas ditas sociedades civilizadas foi o pressuposto necessário para o surgimento de várias disciplinas tais como: Folclore, Antropologia Social, História das Tradições Populares e outras.

Segundo Ginzburg (2006), a Cultura Popular se define, antes de tudo, pela sua oposição à cultura letrada, oficialmente das classes dominantes. Busca recuperar os estudos sobre os conflitos de classes numa dimensão sociocultural globalizante. Assim, focaliza as oposições culturais das classes. Para tanto, apresenta uma história, em que estuda a circularidade cultural. Partindo desse conceito, o autor assegura que é possível existir uma pluralidade de pensamentos diferentes em qualquer determinada história. O conceito permite verificar que os discursos dos setores representativos da cultura erudita e letrada podem permear e moldar as práticas de outros grupos sociais iletrados; e que, da mesma forma, mas, em sentido inverso, os setores “subalternos” atravessam a cultura hegemônica com as práticas discursivas que elaboram, fundada na oralidade e que, desse modo, também exercem influência nos setores chamados de portadores da cultura erudita. O conceito de circularidade, em suma, diz respeito à constante permeabilidade cultural dentro da sociedade hierarquizada.

De acordo com Chartier (1995), mesmo assumindo o risco de simplificar ao extremo, é possível reduzir as inúmeras definições da cultura popular a dois grandes modelos de descrição e interpretação. O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irredutível à cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em sua dependência e carências com respeito a cultura dos dominantes.

O “popular” não está contido em conjuntos de elementos que bastará identificar, repertoriar e descrever. Chartier (1995) qualifica, antes de mais nada, um tipo de associação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras. Tal constatação

desloca, necessariamente, o trabalho do historiador, pois o obriga a caracterizar não os conjuntos culturais dados como “populares”, em si, nas modalidades diferenciadas pelas quais eles são apropriados.

Para Chartier (1995), a apropriação requer elaborar uma história social dos usos e das interpretações, relacionando às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que os constroem. O autor alerta que os bens simbólicos, como as práticas culturais, continuam sendo objeto de lutas sociais, nas quais estão em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação).

Compreender cultura como algo complexo, não homogêneo, significa, então, situar, nesse espaço de enfrentamentos de relações que unem dois conjuntos de dispositivos, de um lado, os mecanismos da dominação simbólica, cujo objetivo é tomar aceitáveis, pelos próprios “dominados”, as representações e os modos de consumo que, precisamente, qualificam (ou antes desqualificam) sua cultura como inferior e ilegítima, e, de outro lado, as lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto.

Chartier (1995) considera preciosa a distinção estabelecida por Michel de Certeau entre estratégias e táticas para pensar esta tensão (e evitar a oscilação entre as abordagens que insistem no caráter dependente da cultura popular e aquelas que exaltam sua autonomia). As estratégias supõem a existência de lugares e instituições, produzem objetos, normas e modelos, acumulam e capitalizam. As táticas, desprovidas de lugar próprio e domínio do tempo, são “modos de fazer” ou, melhor dito, de “fazer com”. As formas “populares” da cultura, desde as práticas do cotidiano até às formas de consumo cultural, podem ser pensadas como táticas produtoras de sentido, embora de um sentido, possivelmente, estranho àquele visado pelos produtores.

Buscamos identificar diversos aspectos culturais da vida juvenil nos diferentes espaços (rural e urbano). Percebemos que o modo de vida dos jovens estudantes, os marcadores culturais em escolas do meio rural se desenvolvem em meio às relações de circularidades com a vida urbana. Registramos fragmentos de notas de campo escritas a partir de visita e observação participante nas escolas:

(...) Um dos rapazes mandava recado, por meio de um adolescente menor, para uma das jovens que estava afastada. Uma delas trocou de roupa tirando o uniforme e também retocou a maquiagem. Uma outra tirou o prendedor de cabelos e prendeu a camiseta, deixando o umbigo visível. Um dos jovens não nos olhava, ou, quando olhava, era com desprezo. Usava boné, brincos, calça bem baixa. Um outro cortou o cabelo e atrás fez o desenho de uma estrela.

Esse jovem vivia no acampamento dos sem terra do município de Uberlândia. (Nota de Campo, E.M.U.rur., 11/03/2010.).

(...) A turma que compunha o nono ano 2 era bastante diversa, eram 13 meninos e 17 meninas, todos com um estilo próprio, um deles usava uma blusa com capuz, parecia que esse rapaz tinha um domínio sobre a turma. Chamou-me a atenção o descaso com a aula por parte de um rapaz que se sentava na última carteira. Ele deitou-se sobre a mesa e parecia que, realmente, estava dormindo. Uma menina que estava sentada a minha frente ficava tentando ler o que eu anotava. Outro aluno usava um fone de ouvido. (Nota de Campo, E.E.U.urb., 15/04/2010).

(...) Chamou-me a atenção o comportamento dos jovens estudantes, nessa aula, percebi que os rapazes estavam mais interessados, uma menina ficou quase todo tempo olhando no espelho e retocando a maquiagem, outra aluna estava confeccionando um chapéu de papel. (Nota de Campo, E.E.A.urb., 25/03/2010).

(...) As 21h00min iniciou-se a quadrilha. A abertura foi feita por um casal de crianças que entraram cumprimentando o público, em seguida, entraram os jovens estudantes da escola. A grande maioria em trajes típicos, mas alguns alunos optaram por participar com trajes comuns. Percebi que a maior parte das alunas se arrumou para a festa, decidindo-se por deixar os cabelos lisos. A quadrilha apresentava os passos tradicionais e incorporava outros que, até então, eu não conhecia. Em um determinado momento, o ritmo sertanejo era substituído por um som de boate, em seguida, retornava ao modelo tradicional. Essa apresentação foi em torno de 45 minutos. (Nota de Campo (Festa Junina), E.E.A.rur.,26/06/2010).

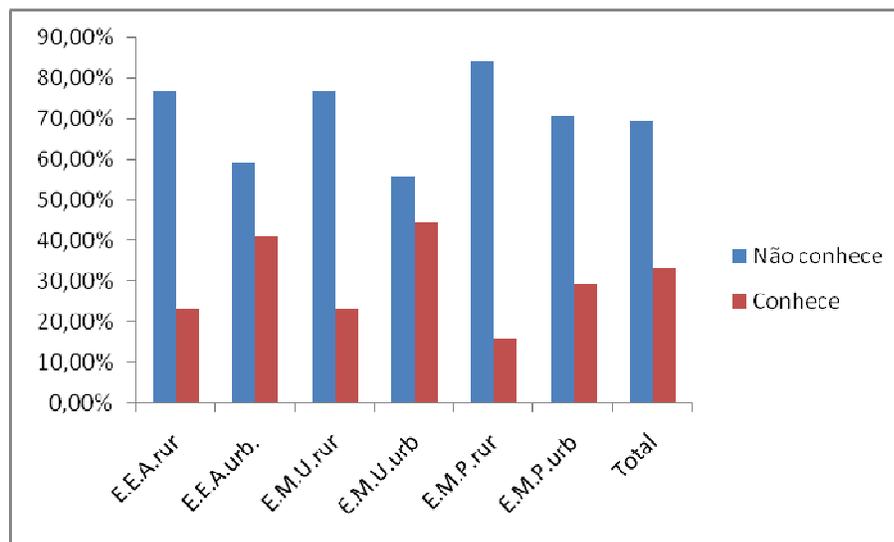
Os jovens estudantes das escolas rurais e urbanas são caracterizados por diferentes *looks juvenis*. Verificamos que a “moda urbana” faz parte do jeito de vestir-se e enfeitar-se dos jovens. De acordo com Carrano (2008),

O espaço urbano pode ser considerado como a referência material e simbólica de nossas sociedades. A dimensão hegemônica da urbanidade estende-se até mesmo aos territórios rurais, evidenciando aquilo que se considera a expressão da civilidade moderna – algo que não deixa mesmo de ser uma forma de etnocentrismo. As cidades, especialmente as megalópoles, entretanto, não devem ser pensadas apenas como espaços físicos, com características específicas no modo de ocupar o espaço, mas também como lugares onde ocorrem fenômenos expressivos que entram em tensão com as pretensões dominantes de racionalização da vida social. (p. 188).

Segundo Canclini (2003), o importante é não contrapor sociedades urbanas de sociedades rurais, mas procurar a compreensão das maneiras como se processa a coexistência de múltiplas culturas. O autor utiliza o conceito de hibridação cultural para referir-se a essas formas dispersas da cultura na modernidade. Conceitua hibridação como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

Questionamos se conheciam algum grupo jovem na sua localidade que participasse de atividades culturais como: música, dança, rádio comunitária, patins, bicicleta, grafite e pichação. Organizamos as respostas e as apresentamos no gráfico 6.

Gráfico 6 - O conhecimento dos jovens estudantes de grupos de culturais na localidade



Fonte – autor, 2010

Segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2005), os jovens brasileiros, em geral, participam pouco de projetos culturais, e o índice aumenta ainda mais entre os jovens do meio rural. Os dados apurados ratificam essa afirmação, pois, 66,9% dos jovens entrevistados não conheciam nenhum grupo cultural em sua localidade. Demonstramos, no gráfico 6, que a porcentagem é maior nas escolas do meio rural. 69,2% dos jovens estudantes declararam não participar de nenhuma atividade cultural na sua localidade ou cidade. Dos que participavam, destacava-se o grupo de jovens de igreja, com 20,7%, e de futebol, com 23,8%. Lembramos, ainda, duas observações: a força da Igreja na aglutinação e organização dos jovens e o futebol como importante manifestação e prática cultural<sup>65</sup>. Sposito (1996) afirma que quanto maior a ausência do Estado, na oferta de equipamentos destinados à cultura e ao lazer juvenis, mais a rua adquire relevância em suas dimensões socializadoras.

<sup>65</sup> A obra de GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado**. 13<sup>a</sup> Ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2012, registra sugestões de trabalhos com projetos, dentre eles propostas tendo como temática o futebol.

No que refere ao papel da mídia, Canclini (2003) assegura que esta contribui ativamente na formação das identidades dos jovens. As informações são recebidas em casa, comentadas em família ou com amigos próximos. De acordo com o autor,

(...) Em uma escala mais ampla, é possível afirmar que o rádio e a televisão, ao relacionar patrimônios históricos, étnicos e regionais diversos, e difundi-los maciçamente, coordena as múltiplas temporalidades de espectadores diferentes. (p. 289).

O autor reforça que a mídia se transformou, até certo ponto, na grande mediadora e mediatizadora das relações sociais. Percebemos que um aspecto a ser considerado na construção das identidades juvenis é a velocidade das mudanças nos modos de ser, que ocorrem rapidamente pela relação entre grupos, indivíduos e bens de consumo. Em consequência das modificações pelas quais o processo de produção do modo de existir tem passado na história, novas formas de relações têm se estabelecido como pontos de apoio na formação identitária. Há pouco tempo, esse processo se dava prioritariamente por intermédio da família, do estado, da igreja, mas, nos dias atuais, os meios de comunicação têm relevância expressiva nos modos de ser dos indivíduos, sugerindo novas maneiras para a formação do sujeito. Em nossa investigação, evidenciamos a continuidade do papel da família, da Igreja, dos meios de comunicação e a ausência do Estado.

Comungamos com Morduchowiz (2004), ao afirmar que habitamos uma sociedade multicultural, o que significa não só aceitar as diferenças étnicas, raciais e de gênero, mas também aceitar que em nossa sociedade, convive-se hoje com a cultura letrada, com a cultura oral e audiovisual. As três culturas supõem diferentes modos de ver, de pensar, de compreender e de sentir. A identidade dos jovens se forma na intersecção do texto escrito, da imagem eletrônica e da cultura popular. Os espaços de convivência, a televisão, as tecnologias modificam a percepção que os jovens têm da realidade, suas atitudes frente ao conhecimento e ao modo como concebem o mundo.

Questionamos os jovens, sobre o que faziam durante a semana e nos finais de semana, 100% dos entrevistados, ou seja, tantos os jovens estudantes de escolas no meio rural quanto do meio urbano, dentre várias opções, marcaram que assistiam à televisão. É um meio de comunicação a que todos têm acesso e, conseqüentemente, exerce um papel na formação das identidades juvenis. Assim, concordando com Franco (1998), a escola e os professores não podem ficar alheios à crescente influência que os meios de comunicação, principalmente a televisão, têm exercido sobre as crianças e

jovens. Nesse sentido, uma preocupação recorrente é como os jovens estudantes absorvem as informações divulgadas pela mídia. Inquirimos sobre o grau de confiança em relação aos apresentadores de rádio e televisão, 50% dos entrevistados afirmaram não confiar e 38,5% declararam que confiam até certo ponto. Nessas questões, não houve diferença significativa entre os jovens estudantes de escolas no meio rural e do meio urbano.

Quanto ao uso do computador, 78,5% assinalaram ter algum tipo de habilidade em manusear essa ferramenta. De forma separada entre as escolas temos os seguintes números: E.E.A.rur., 69,2%; E.E.A.urb., 85,1%; E.M.U.rur., 92,8%; E.M.U.urb., 96,3%; E.M.P.rur., 57,9%; E.M.P.urb., 64,7%. Se compararmos as escolas do meio rural e urbano, considerando o município, podemos perceber o percentual maior nas escolas do meio urbano. Comparando os municípios, a cidade de Patos de Minas revela o menor percentual. Esse fato pode ser compreendido em função de que, nas escolas investigadas, tanto a rural quanto a urbana, do município de Patos de Minas, só em 2010 iniciou a equipar as escolas com laboratório de informática.

As reflexões sobre cultura e identidades de jovens estudantes de escolas no meio rural e urbano nos levam a concordar com Canclini (2003), ao afirmar que são espaços de fronteiras. Como as fronteiras são móveis, existe um diálogo, uma circularidade entre o rural e o urbano. Para Wanderley (2010), entre o rural e o urbano existe uma relação profunda de interdependência. Assim, por um lado, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, por outro, ganham em comunicação e conhecimento. Bhabha (2005) argumenta que nos encontramos no momento de trânsito em que o espaço e o tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Para Hall (2005), é uma fantasia acreditar em uma identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente. Bauman (2005, p. 33) declara que, “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam”. O que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, cambiante, deslocado, no qual estão em conflitos várias identidades, algumas, inclusive, antagônicas.

#### **2.4 Ser jovem: diversas concepções**

Na busca de compreender as identidades juvenis, consideramos relevante conhecer algumas concepções dos jovens: como se sentem em ser jovens; quais os

problemas que mais os preocupam; os assuntos que mais lhes interessam; o que pensam sobre o futuro, dentre outras questões. Primeiramente, apresentamos o que os professores pensam sobre a “melhor” e a “pior” coisa em ser jovens. O intuito é estabelecer comparações entre o que pensam os professores sobre o que é ser jovem e as concepções dos próprios jovens. Destacamos as narrativas:

*Hoje, acredito que as melhores coisas de ser jovem é o fato da possibilidade do tempo, se não der para fazer hoje, fazem depois. Os jovens com que eu trabalho têm uma relação bacana com o tempo. Eles não têm aquela pressa sobre o que vai acontecer. Em alguns assuntos, sim, eles têm muita pressa. Mas, a maioria das vezes, eles não se preocupam. (...) como negativo, muitos não se comprometerem com nada, às vezes, nem com eles. São imaturos! (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*É não ter medo de nada. Se não tem medo, ele faz, e pode, às vezes, não dar certo, e fica para a vida toda, por exemplo, uma gravidez indesejada, as drogas. São coisas que você faz na juventude e deixam marcas como experiência positiva ou negativa. (Maria Helena, professora da, E.M.U.rur., 2010).*

*É essa capacidade que eles têm de, muitas vezes, não ter tanto preconceito, de ter liberdade de expressar, de falar, de se manifestar. De ruim o que eu vejo, talvez, seja essa falta de consciência crítica hoje. Por exemplo, em sala de aula, eles cobram as coisas do professor, mas não veem que a reação do professor foi por causa da ação deles. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*São as possibilidades que se têm de ser uma pessoa boa e fazer o bem. Mas eu percebo que grande parte dos jovens não aproveita essas possibilidades. Penso que é muito importante ter liderança e, praticamente, não existem jovens líderes, na verdade, nem adultos líderes não encontramos mais. Nas escolas, não estamos formando líderes. O que é negativo em ser jovem são os aspectos relacionados à questão das drogas, à má influência. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*É a utopia, ser jovem tem que ter utopia, tem que sonhar, ser jovem, ser alegre, feliz, buscar. Eu acho que é muito difícil ser jovem hoje. Ou são barulhentos demais, têm hora. É complicado. Agora, quando se está alienado, só se pensa em festa é complicado. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Eles têm uma coisa que eu não tive, que é a liberdade. Mas há um contraponto, que talvez seja uma visão conservadora minha, e eu penso muito sobre isso, eu concordo que eles têm tudo muito fácil. (...) Quanto à pior coisa em ser jovem, penso que é a mesma coisa do que é o melhor, ou seja, é a liberdade, só que, no caso, é não saber usar a liberdade. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010),*

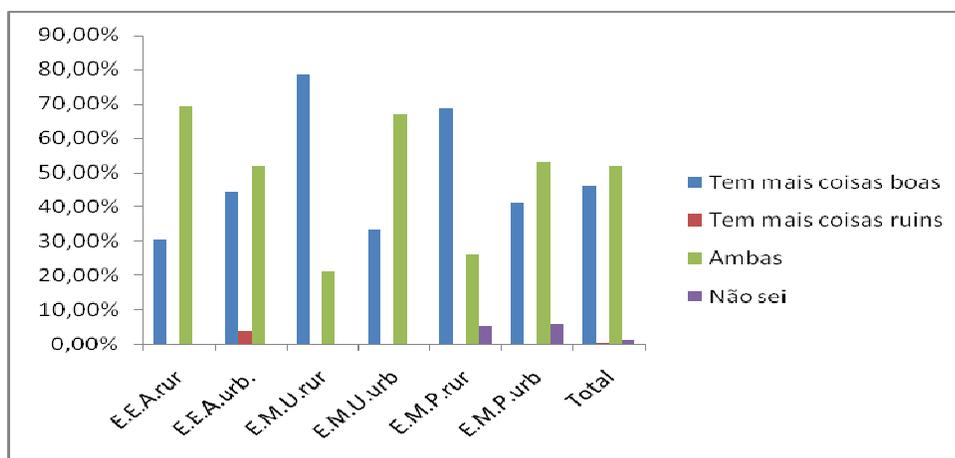
As narrativas revelaram como pontos positivos em ser jovem: a questão do tempo, o fato de não terem medo de ousar, a liberdade, as utopias, enfim, uma fase de possibilidades. Para os professores, é um tempo “aberto” a ser trilhado, construído. Porém, como negativo, reforçaram a falta de compromisso, a alienação, ausência de

senso crítico e os “riscos” do mundo contemporâneo (drogas, violência etc). Por meio das narrativas identificamos que os professores não consideram os jovens estudantes preparados para usufruir, de forma satisfatória, essa fase da vida. Prevalece o estereótipo do jovem como inconsequente e irresponsável.

E os estudantes como se sentem em ser jovem, há mais coisas boas ou ruins? Demonstramos, no gráfico 7, que 51,7% dos jovens entrevistados declararam que existem tanto coisas boas quanto coisas ruins em ser jovem. 46,2% registraram que existem mais coisas boas em ser jovem. Os dados corroboram outras pesquisas como a do Instituto Cidadania.

Em duas escolas localizadas no meio rural, a maioria dos jovens respondeu que tem mais coisas boas. Com destaque, a escola rural do município de Uberlândia (E.M.U.rur.), na qual 78,6% dos jovens entrevistados comungam dessa afirmação. A escola localizada no meio rural do município de Araguari (E.E.A.rur.) teve o menor percentual dessa escolha, 30,7%. Sendo que 69,3% afirmaram que existem tanto coisas boas. Identificamos que tanto os jovens estudantes em escolas do meio rural quanto do meio urbano destacam a positividade em ser jovem. A única referência negativa foi na escola do meio urbano de Araguari (E.E.A.urb.), com 3,7%. Esse dado corresponde à resposta de uma aluna, que, segundo o professor Eduardo, havia sido transferida de outra escola e ainda não estava adaptada com a turma, além de ter problemas familiares.

Gráfico 7 - Como os jovens estudantes sentem-se em ser jovem



Fonte – autor, 2010

Foi recorrente nas narrativas dos professores que o bom em ser jovem é a liberdade. Para os jovens, pedimos que registrassem três motivos que justificassem a

positividade em ser jovem. Mais uma vez, não houve correspondência entre as respostas de professores e jovens estudantes. O termo *liberdade* fez parte do conjunto *aproveitar a vida; ter liberdade; lutar pelos objetivos*, que teve 9,2% da escolha dos entrevistados. O conjunto *aproveitar a vida; as amizades; lutar pelos objetivos* foi o mais citado, correspondendo a 29,2% do total das escolhas. Como podemos identificar na tabela 18, esse grupo foi escolhido por 57,7% dos jovens estudantes da E.E.A.rur.. A maioria dos jovens estudantes de Patos de Minas, da escola localizada no meio rural (E.M.P.rur.), optou pelo grupo: *não ter preocupações; aproveitar a vida; as amizades*, citado por 21% dos investigados. *Atividades de lazer; amizades; saúde* teve destaque entre os jovens da escola urbana de Patos de Minas (E.M.P.urb.), citado por 29,4% dos entrevistados. Conforme tabela 16:

Tabela 16 - As melhores coisas em ser jovem

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Aproveitar a vida; as amizades; lutar pelos objetivos.	57,7%	29,6%	21,4%	25,9%	15,8%	11,8%	29,2%
Não ter preocupações; aproveitar a vida; as amizades;		18,5%	21,4%	14,8%	21%	23,5%	15,4%
Não ter preocupações; as amizades; saúde, disposição física;		7,4%	14,3%	3,7%	10,5%		5,4%
Poder trabalhar; apoio da família; independência financeira;		3,7%	7,14%	3,7%	5,3%	11,8%	4,6%
Aproveitar a vida; apoio da família; lutar pelos objetivos	7,7%	3,7%	7,14%	11,1%	5,3%		6,15%
Aproveitar a vida; ter liberdade; lutar pelos objetivos	3,8%	11,1%	14,3%	18,5%		5,8%	9,2%
Não ter preocupações; saúde; lutar pelos objetivos;			7,14%		5,3%		1,53%
Amizades; saúde; independência financeira;	7,7%	3,7%	7,14%			5,8%	3,85%
Atividades de lazer; amizades; saúde;	7,7%			18,5%	15,8%	29,4%	11,53%
Amizades; saúde; apoio da família;	7,7%	7,4%		3,7%	15,8%	11,8%	7,7%
Amizades; lutar pelos objetivos; religião;	3,8%				5,3%		1,53%
Saúde; apoio da família; religião;	3,8%	7,4%					3%
Não tem nada de bom;		3,7%					0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte autor, 2010

Em comum, no conjunto das escolhas, percebemos que “*as amizades*” repetem-se nos conjuntos mais citados. De acordo com Dayrell (2007), a sociabilidade é uma importante dimensão da condição juvenil. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude. É um traço marcante tanto para os jovens estudantes do meio

rural quanto do meio urbano. É com os amigos que eles fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto. Segundo Pais (2001), os amigos do grupo constituem o espelho de sua própria identidade, uma forma por meio da qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros.

Entre as piores coisas em ser jovem, registradas na tabela 17, 33,85% dos jovens colaboradores escolheram o seguinte conjunto: *Drogas; violência; más companhias*. Esses dados também foram registrados pelos professores. Esse conjunto foi o mais citado pelos jovens da E.E.A.rur., (46,15%); E.E.A.urb., (33,3%); E.M.U.urb., (40,75%), E.M.P.rur., (26,3%) e E.M.P.urb., (29,5%). “As drogas” foi uma das piores coisas em ser jovem destacada pelo professor Eduardo da E.E.A.urb.. Dos jovens estudantes da escola localizada no meio rural de Uberlândia, 42,85% registraram que as piores coisas em ser jovem são: *Violência; desrespeito e incompreensão dos adultos*. Dados registrados na tabela 17:

Tabela 17 – As piores coisas em ser jovem

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Violência; desrespeito e incompreensão dos adultos.	3,85%	18,5%	42,85%	7,4%	5,25%		11,5%
Drogas; violência; desrespeito e incompreensão dos adultos;	11,5%	7,4%	14,3%	7,4%	15,8%		9,2%
Drogas; violência; más companhias;	46,15%	33,3%	14,3%	40,75%	26,3%	29,5%	33,85%
Conviver com riscos; más companhias; falta de trabalho;	15,4%	14,8%	7,14%	3,7%	21%	23,5%	13,85%
Violência; más companhias; imaturidade;	7,7%	3,7%	7,14%	3,7%	5,25%	23,5%	7,7%
Falta de trabalho e renda;	3,85%		7,14%	3,7%	5,25%		3,1%
Conviver com riscos; drogas; violência;	3,85%		7,14%	14,8%	5,25%	23,5%	8,45%
Impedimentos por ser menor de idade;	3,85%	22,2%		18,5%	15,8%		11,5%
Não tem nada ruim;	3,85%						0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

O termo *incompreensão dos adultos* foi mais evidente nas respostas dos jovens estudantes das escolas do meio rural. São sinais de uma singularidade desse espaço. Para Castro (2008), é comum os jovens que vivem no meio rural mencionarem que são tratados com descaso por parte dos adultos. Nesse caso, podemos levantar as seguintes hipóteses: a tradição familiar, as relações hierárquicas, verticais, a falta de diálogo e o distanciamento geracional. A autora afirma que ser jovem no campo está marcado por

tensões entre o “sonho” e a luta pela terra, mas também pelas relações de hierarquia e os conflitos com a autoridade paterna.

No que se refere à violência, de acordo com Novais (2006), em várias pesquisas, quando se pergunta aos jovens, esse é um dos maiores problemas do Brasil. Em nossa investigação, constatamos que a questão da violência, como uma das piores coisas em ser jovem, está presente nos dois conjuntos mais citados. No que se refere às *Drogas*, não é um problema que se restringe ao meio urbano. Participamos de uma festa junina na escola localizada no meio rural do município de Araguari, MG e testemunhamos a presença de drogas, como registramos na nota de campo.

(...) Dentro do ginásio, com bastante público, mesclavam-se os estudantes da escola, alguns pais, crianças e adultos, que chegavam tanto da comunidade quanto da cidade de Araguari. Muitos estavam bastante alterados com a bebida, era visível a ocorrência de alguns conflitos que eram separados pelos seguranças. Percebi que um jovem sempre pedia para alguém comprar bebida, pois não vendiam para menores de 18 anos. No banheiro, improvisado do lado externo do ginásio, presenciei alguns jovens usando drogas (cocaína). E eles não faziam a menor questão de esconder o que estavam fazendo. À meia-noite, a supervisora da escola veio conversar comigo, comentando que o pessoal do conselho tutelar estava presente, pois haviam recebido denúncias, e a diretora estava preocupada. Saí da festa a 1 hora da manhã, a maior parte dos alunos tinham voltado para casa, mas o ginásio estava lotado, porém não tinha mais o caráter de uma festa de escola. (Nota de Campo (Festa Junina), E.E.A.rur., 26/06/2010.).

Em conversa com a gestora sobre essa questão, ela confirmou que esse é um problema que persiste na comunidade e se reflete na escola. Foi mais sério quando a escola funcionava no noturno. Era comum a presença de alunos que entravam na sala de aula depois de terem abusado do uso do álcool e/ou drogas. Como medidas para resolver esse problema, a escola atuava em duas frentes: por um lado, contava sempre com o patrulhamento e a visita de policiais militares, por outro, organizava palestras, abertas para a comunidade, alertando sobre os perigos do uso de drogas. Porém, segundo a gestora, as medidas não eram suficientes para acabar com o problema mas destacou, que acreditava que amenizava.

Em nível federal, destacamos a SENAD – Secretaria Nacional Anti Drogas. Em 2011 foram criados os Centros Regionais de Referência – CRR -, em Crack e Outras Drogas. Os Centros são uma iniciativa prevista no Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas, lançados em 2010. A finalidade é a formação permanente e qualificação da intervenção de profissionais que atuam nas redes de atenção integral à saúde e de assistência social, que trabalham tanto com usuários de crack e de outras drogas, quanto com as famílias dessas pessoas. Outra ação do Ministério da Justiça é o

FUNAD – Fundo Nacional Antidrogas -, que é gerido pela SENAD. Seus recursos são constituídos de dotações específicas estabelecidas no orçamento da União, de doações, de recursos de qualquer bem de valor econômico, apreendido em decorrência do tráfico de drogas, após decisão judicial ou administrativa tomada em caráter definitivo. Os recursos do FUNAD são destinados ao desenvolvimento, implementação e execução de ações, programas e atividades de repressão, prevenção, tratamento, recuperação e reinserção social de dependentes de substâncias psicoativas<sup>66</sup>.

Perguntamos aos jovens estudantes: *quais os problemas que mais o preocupam atualmente?* Oferecemos as seguintes alternativas: *Segurança/violência; Emprego/profissional; Drogas; Educação; Saúde; Fome/miséria; Família; Crise econômica e financeira; Assuntos pessoais; Questões sociais; Administração política no Brasil; Relacionamentos íntimos/amizades; Meio ambiente; Moradia; Sexualidade.* E pedimos que indicassem três problemas que mais o preocupavam. Registramos os resultados obtidos na tabela 18:

Tabela 18 - Problemas que mais preocupam os jovens

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Segurança, violência; família; meio ambiente.			7,1%	11,1%	10,5%	5,9%	5,4%
Segurança, violência; fome/miséria; meio ambiente;	15,4%	25,9%	14,2%	11,1%	15,8%	17,6%	16,9%
Fome/miséria; crise econômica; meio ambiente;	3,8%		14,2%	3,7%			3,2%
Segurança/violência; drogas; fome/miséria;	23,1%	7,4%	14,2%	22,3%	10,5%	23,5%	16,9%
Emprego/profissional; drogas; saúde;	15,4%	7,4%	14,2%	7,4%	5,3%	5,9%	9,2%
Emprego/profissional; saúde; família;	3,8%	7,4%	7,1%	7,4%	15,8%	11,8%	8,5%
Drogas; fome/miséria;sexualidade;	7,7%	3,7%	7,1%	3,7%	5,3%		4,6%
Saúde; relacionamentos amorosos; sexualidade;	3,8%		7,1%				1,5%
Drogas; saúde; fome/miséria;		3,7%	7,1%	3,7%			2,3%
Educação; família; relacionamentos íntimos;	7,7%		7,1%	3,7%			3,2%
Segurança/violência; educação; assuntos pessoais;				14,8%	5,3%	5,9%	4,6%
Educação; saúde;		11,1%		3,7%	5,3%		3,8%
Drogas; administração política no Brasil;	11,5%			7,4%			3,8%
Drogas; educação; família;	3,8%	3,7%					1,5%
Segurança/violência; assuntos pessoais;	3,8%	7,4%			10,5%		3,8%
Emprego; educação; relacionamentos íntimos;		22,3%			10,5%	17,6%	8,5%
Educação; assuntos pessoais; questões sociais.					5,3%	11,8%	2,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

<sup>66</sup> Ver site: [www.senad.gov.br](http://www.senad.gov.br)

A análise da tabela nos permite verificar a diversidade dos temas agrupados pelos jovens colaboradores da pesquisa. São indícios do quanto é heterogênea a maneira de pensar da juventude, além de apresentar sinais de que os problemas estão ligados aos espaços/territórios sociais em que vivem os jovens. O maior percentual, (16,9%), envolveu dois grupos *segurança/violência; fome/miséria; meio ambiente e segurança/violência; drogas; fome/miséria*. Os menos citados, (1,5%) *saúde; relacionamentos amorosos; sexualidade*, com ocorrência em escolas localizadas no meio rural de Araguari e Uberlândia; *drogas; educação e família*, registrados nas E.E.A.rur., e E.E.A.urb..

Cabe destacar dois pontos: as questões da *fome/miséria e segurança/violência* são indícios de que os jovens percebem esses problemas como próximos do lugar, do território e das condições materiais em que vivem. Como registramos nos gráfico 2, a renda familiar da maioria dos estudantes gira em torno de 1 a 2 salários mínimos, o que confirma que são “jovens pobres”, daí a preocupação iminente com problemas relacionados à fome e à miséria e, por viverem em situação de risco, se atentam para a segurança e violência. Em relação a preocupação dos jovens com o meio ambiente, concordamos com Wanderley (2010), ao assegurar que se tornou universal a consciência da necessidade da preservação da natureza como condição de preservação da própria terra.

Em outra questão do questionário, nos interessava-nos saber: quais dos assuntos citados eram os três que mais interessavam aos jovens. Havia as seguintes opções: *Educação; Emprego/profissional; Cultura/lazer; Esportes/atividades físicas; Relacionamentos amorosos; Família; Saúde; Segurança/Violência; Drogas; Governo/política; Sexualidade; Temas Gerais; Religião; Amizades; Economia/finanças*. Destacamos os resultados na tabela 19.

Tabela 19 - Assuntos que mais interessam os jovens

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Educação; família; amigas.	30,8%	14,8%	42,9%	29,6%	15,8%	5,9%	23%
Educação; cultura/lazer; esportes/atividades físicas;	7,7%		14,3%	3,7%	5,3%		4,6%
Família; saúde; amizade; Relacionamentos amorosos; sexualidade; amigas;	15,4%	11,1%	7,1%	7,4%	21%	11,8%	12,3%
Esportes/atividades físicas; família; sexualidade;		11,1%	7,1%	11,1%			5,4%
Família; saúde; emprego; Emprego; família; religião;	11,5%	7,4%	7,1%	7,4%	10,5%		7,7%
Emprego; drogas; meio ambiente;		18,5%		11,1%	10,5%	11,8%	9,2%
Emprego; drogas; meio ambiente;	7,7%	14,8%		3,7%	5,3%	5,9%	6,9%
Família; amigas; emprego;	19,2%	3,7%				5,9%	5,4%
Saúde; segurança; drogas;		3,7%					0,75%
Educação; emprego; relacionamentos amorosos.					21%	23,5%	6,15%
Educação; relacionamentos amorosos; família.						17,6%	2,3%
Saúde; religião; amigas.						11,8%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

O conjunto mais citado pelo total dos colaboradores (23%) foi: *educação; família; amigas*. Mais uma vez, evidenciamos a importância da amizade para os jovens estudantes, além da família e da educação. A porcentagem foi mais expressiva nas escolas localizadas no meio rural. O que pode ser considerado que são mais valorizadas pelos jovens rurais. A educação como possibilidade de uma vida mais digna, a família como instituição que agrega valores e as amigas consideradas fundamentais para todos os jovens.

Com o propósito de conhecer os assuntos que mais interessavam aos jovens estudantes, os que mais gostariam de discutir com os pais ou responsáveis, com seus amigos e os que deveriam ser enfatizados pela sociedade em geral, sugerimos dois cenários e pedimos que escolhessem três assuntos em cada cenário. O cenário A era composto pelas seguintes opções: *Educação; Esporte; Drogas; Sexualidade; Desigualdade e pobreza; Arte (música, teatro...); Ética e moral; Racismo; Ecologia e meio ambiente; Política; Trabalho; Tecnologias; Jogos*. No cenário B: *Futuro Profissional; Violência; Corpo e Saúde; Religião; Relacionamentos amorosos;*

*Cidadania e direitos humanos; Moda; Globalização; Reforma Agrária; Filosofia e questões existenciais.*

Quanto aos assuntos de interesse pessoal do cenário A, o conjunto *Educação; esporte; arte*; correspondeu a 18% do total da escolha dos colaboradores, sendo que E.E.A.rur., (19,2%); E.E.A.urb., (19,2%); E.M.U.rur., (28,6%); E.M.U.urb., (25,4%), E.M.P.rur., (21%), os jovens da E.E.P.urb. não optaram por esse conjunto. Nessa escola tiveram destaque os seguintes assuntos: *Educação; trabalho; tecnologias; e Educação; arte; racismo*; ambos os conjuntos com 17,6% da escolha. No cenário B, com 27,7% do total de colaboradores citaram: *Futuro profissional; corpo e saúde; cidadania*; esses assuntos se apresentaram da seguinte maneira: E.E.A.rur., (30,8%); E.E.A.urb., (14,8%); E.M.U.rur., (14,3%); E.M.U.urb., (33,3%); E.M.P.rur., (36,9%); E.M.P.urb., (35,3%). Revelam indícios de que os jovens colaboradores da investigação valorizam a educação, possuem sensibilidade e consciência social, pois destacaram, também, como assunto de interesse o campo das artes e questões relacionadas ao racismo. Preocupam-se com o futuro profissional, com o corpo e com a saúde, além de se interessarem pela cidadania. Contrapõem-se, assim, ao estereótipo do jovem descompromissado com questões sociais e que só preocupam com o presente.

No que se refere aos assuntos que interessam em discutir com os pais, do cenário A, com 17,7%, os assuntos escolhidos foram: *Educação; drogas; sexualidade*; sendo E.E.A.rur., (23%); E.E.A.urb., (37%); E.M.U.rur., (7,1%); E.M.U.urb., (3,7%); E.M.P.rur., (21%); E.M.P.urb., (5,9%). Chamou-nos a atenção que 22,3% da escola E.M.U.urb. e 21% da E.M.P.rur. não assinalaram *nenhuma das alternativas*. Esse dado revela indícios de pouco diálogo com os pais. Dos jovens que mantinham o diálogo com os pais a educação a sexualidade e as drogas foram os temas mais destacados. No cenário B, 20,8% escolheram: *Futuro profissional; corpo e saúde; cidadania*; essa escolha correspondeu à mesma do interesse pessoal dos jovens. Sendo E.E.A.rur., (19,2%); E.M.U.rur., (14,2%); E.M.U.urb., (29,6%); E.M.P.rur., (26,3%); E.M.P.urb., (41,2%). Na E.E.A.urb., esse conjunto não foi citado, a maior porcentagem (19,2%) correspondeu ao seguinte conjunto de assuntos: *Corpo e saúde; relacionamentos amorosos; cidadania*; nas E.E.A.rur., (7,7%), E.M.U.urb., (18,5%); E.M.P.rur., (10,5%); E.M.P.urb., (5,9%) não marcaram nenhuma das opções, o que confirma a dificuldade de diálogo com os pais.

Sobre os assuntos que mais interessam em discutir com os amigos, do cenário A, com 22,3%, destacou o conjunto: *Esportes; sexualidade; arte*; distribuídos da seguinte

forma: E.E.A.rur., (15,4%); E.E.A.urb., (29,7%); E.M.U.rur., (14,2%); E.M.U.urb., (18,5%); E.M.P.rur., (26,3%); E.M.P.urb., (29,4%). No cenário B, com 27% destacou: *Corpo e saúde; relacionamentos amorosos; moda;* sendo, E.E.A.rur., (30,8%); E.E.A.urb., (22,3%); Em várias oportunidades, ao longo das observações, tanto nas escolas localizadas no meio rural quanto urbano, percebemos a importância do esporte para os jovens estudantes, em especial, os do sexo masculino. Eram comuns conversas sobre os clubes de futebol e os resultados dos jogos que ocorriam no decorrer e nos finais de semana. Presenciamos, também, conversas sobre a sexualidade e relacionamentos amorosos. São indícios que sugerem que essas temáticas sejam abordadas no cotidiano da vida escolar.

A moda também é considerada um assunto de grande interesse entre os jovens estudantes sujeitos da investigação, citado no questionário e presente no processo de observação. De acordo com Portinari e Coutinho (2006), a moda é, sem dúvida, mais uma das produções da nossa cultura. Para as autoras, a moda só é concebível em uma sociedade baseada num certo tipo de relação com a lei, com a regra social, aquela encarnada na figura do “indivíduo”. Segundo as autoras,

A relação dos jovens com a moda oscila, enfim, entre o mais arraigado conformismo e uma experimentação que, se não chega a romper inteiramente com os códigos, beneficia-se da permissividade com que o próprio sistema da moda contempla essa faixa em nossa sociedade. Ao mesmo tempo que, entre os próprios jovens, o “pagar mico” constitui um pecado quase mortal, os editoriais e reportagens de moda decretam que, aos jovens, quase tudo é permitido. (p. 66).

Os estilos dos jovens investigados são múltiplos e não foi possível perceber uma especificidade, no que refere à moda, entre jovens do meio urbano e rural dos cenários investigados. Rompe-se, assim, com o estereótipo de que o jovem que vive no meio rural é “fora de moda”, que não sabe se vestir.

Em relação aos assuntos que os jovens acreditam que deveriam ser discutidos pela sociedade em geral, do cenário A, com 16,2%, tivemos o conjunto: *Educação; desigualdade e pobreza; racismo;* distribuídos da seguinte forma: E.E.A.rur., (23,1%); E.E.A.urb., (11,1%); E.M.U.rur., (14,3%); E.M.U.urb., (14,8%); E.M.P.rur., (10,5%); E.M.P.urb., (23,5%). No cenário B, com 16,2%, (*Futuro profissional; violência; corpo e saúde;*) sendo E.E.A.rur., (19,2%); E.E.A.urb., (11,1%); E.M.U.urb., (22,2%); E.M.P.rur., (22,3%); E.M.P.urb., (5,9%). Na E.M.U.rur. esse conjunto não foi citado. O

destaque, nessa escola, foi o conjunto: *Futuro profissional; cidadania; reforma agrária;* com 35,7%.

Por meio dessas respostas verificamos sinais de que os jovens, sujeitos da investigação, manifestam uma consciência social, pois declaram que assuntos como educação, desigualdade e pobreza, racismo, futuro profissional, violência, corpo e saúde, precisam ser discutidos pela sociedade em geral. Os jovens estudantes da E.M.U.rur., citaram a reforma agrária, no conjunto de assuntos que deveriam ser discutidos pela sociedade em geral. Esse dado se justifica pela própria história de vida dos jovens, pois muitos são filhos de assentados ou acampados.

No processo de nossa investigação, observamos o quanto o lazer é importante para os jovens estudantes tanto do meio rural quanto do urbano. Tencionando aprofundar nossas reflexões sobre o sentido do lazer, e se existem diferenças entre os jovens estudantes em escolas no meio rural e urbano, questionamos aos colaboradores: *o que você mais gosta de fazer no seu tempo livre, mesmo que faça só de vez em quando?* Sugerimos dois cenários, A e B, as tabelas 20 e 21 registram, respectivamente, as respostas dos jovens:

Tabela 20 – O que os jovens gostam de fazer no seu tempo livre, mesmo que façam só de vez em quando (cenário A)

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Ir dançar/baile;	7,7%	18,5%	7,1%	3,7%	5,3%	11,8%	9,2%
Ir à missa/igreja/culto;	11,5%	11,1%	7,1%	3,7%	21%	5,9%	10%
Ir ao shopping;	7,7%	11,1%	14,3%	48,2%	5,3%	17,6%	18,5%
Passear na praça;	23,1%	7,4%	14,3%		10,5%	5,9%	10%
Ir a festas com amigos;	38,5%	33,4%	50%	29,7%	57,9%	41,2%	40%
Ir na lanchonete.	11,5%	14,8%	7,1%	11,1%		17,6%	10,8%
Não manifestou;		3,7%		3,7%			1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Tabela 21 - O que os jovens gostam de fazer no seu tempo livre, mesmo que façam só de vez em quando (cenário B)

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Ir ao cinema;		3,7%		29,7%		23,5%	10%
Jogar bola;	30,8%	29,7%	21,5%	18,5%	26,3%	5,9%	23%
Ir a show;	11,5%	11,1%	21,5%	23,1%	5,3%		12,3%
Encontrar amigos;	19,2%	11,1%		11,1%	5,3%	23,5%	12,3%
Assistir futebol;		3,7%		3,7%	10,5%		3,1%
Namorar;	23,1%	14,8%	35,5%	7,4%	21%	23,5%	19,3%
Assistir TV;	7,7%	7,4%		3,7%	10,5%	5,9%	6,15%
Ouvir música.	7,7%	18,5%	21,5%		21%	17,6%	13%
Não manifestou;				3,7%			0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A tabela 20 registra que a opção mais citada no cenário A, com 40%, foi *ir a festas com amigos*. A maioria dos jovens estudantes, tanto das escolas localizadas no meio rural, quanto no meio urbano dos municípios de Araguari e Patos de Minas optaram por essa alternativa. Apenas no município de Uberlândia houve diferenças, pois enquanto 50% dos estudantes da E.M.U.rur. escolheram essa opção, na E.M.U.urb., 48,2% assinalaram *ir ao shopping*. Esse fato pode ser explicado pela presença de um grande shopping na cidade, que concentra várias atividades e serviços. Ao longo do período em que fizemos a observação nessa escola, presenciamos muitas conversas entre os jovens estudantes sobre os passeios no shopping.

A análise da tabela 21, que apresenta o cenário B, revela indícios de algumas especificidades do meio rural, pois em nenhuma dessas escolas, foi registrado a opção de *ir ao cinema*. Por não fazer parte do cotidiano desses jovens, essa atividade cultural também não desperta o interesse. A E.M.U.urb. registrou o maior percentual nessa alternativa (29,7%), seguida da E.M.P.urb. com (23,5%). A E.E.A.urb. assinalou apenas (3,7%), fato que pode ser explicado pela ausência de cinemas na cidade de Araguari. A opção mais escolhida, no total de investigados, foi *jogar bola*, com 23%. A segunda foi *namorar*, com 19,3%. Essa opção foi mais significativa entre os jovens das escolas localizadas no meio rural dos municípios de Araguari e Uberlândia. 13% declararam que gostam de *ouvir música*. De acordo com Guimarães (2005) e Mendonça (2008), a música é uma das formas de manifestação que une os jovens de diferentes lugares e classes sociais. Pode ser uma forma dos jovens expressarem o que lhes falta, o que sonham, para viver de forma digna e satisfatória a sua juventude.

Segundo Martins e Souza (2007), por um lado, a esfera das escolhas de lazer, muitas vezes, está condicionada a condições materiais para torná-las práticas concretas incorporadas à vida do jovem. Por outro lado, os gostos também são produzidos a partir do universo sociocultural, não estando essa dimensão restrita a características puramente individuais, livres de qualquer influência do meio ou das condições sociais e econômicas nas quais se inserem o jovem. Os dados sinalizam que, no atual contexto, social, econômico e cultural, embora percebamos especificidades, as fronteiras entre o urbano e o rural diminuem e, cada vez mais, diferentes universos se interpenetram.

Com o intuito de conhecer os limites da condição juvenil, definidos pelos jovens investigados, perguntamos sobre quando uma pessoa deixa de ser jovem, 36,9% dos entrevistados responderam que é quando a pessoa *assume responsabilidade e maturidade*. Essa resposta foi da maioria da E.E.A.rur., (54%); E.E.A.urb., (33,3%), E.M.P.rur., (52,6%) e E.M.P.urb., (23,5%). Os jovens estudantes do município de Uberlândia, tanto em escolas do meio rural e urbano, tiveram outra opinião, na E.M.U.rur., (28,6%) citaram que *depende de cada um*, essa foi a opinião de 44,4% dos estudantes entrevistados da E.M.U.urb.. Dados evidenciados na tabela 22.

Tabela 22 - Quando uma pessoa deixa de ser jovem

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Quando assumi responsabilidade e maturidade;	54%	33,3%	21,4%	29,6%	52,6%	23,5%	36,9%
Família, filhos, casamento.	7,7%	11,1%	7,14%	18,5%	15,8%	17,65%	13%
Perde a alegria/perde a vontade de viver;	7,7%	11,1%			5,3%	5,9%	5,4%
Nunca deixa de ser jovem;	7,7%	3,7%	35,7%	3,7%	5,3%	17,65%	10%
Trabalho;	3,85%						0,75%
Idade;			7,14%		5,3%	11,75%	3%
Depende de cada um;	19,2%	33,3%	28,6%	44,4%	10,5%	11,75%	26,1%
Independência financeira;		3,7%					0,75%
Drogas\criminalidade;					5,3%		0,75%
Quando se perde a saúde\começa a ficar doente;						5,9%	0,75%
Outras.		3,7%				5,9%	1,5%
Não manifestou;				3,7%			0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

De acordo com Mendonça (2008), alguns aspectos podem marcar a saída da juventude para a vida adulta, como a entrada no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, o casamento, a procriação. No entanto não são suficientes para a compreensão

dessa transição, não ocorrem de forma simultânea e nem em idades preestabelecidas. Como nos ensina Pais (1999), nenhum jovem é integralmente igual a outro jovem.

O processo de globalização, em que vivemos, no qual prevalece o fluxo constante, movimento de objetos, ideias e ideologias, pessoas, bens, imagens, mensagens, tecnologias e técnicas, saberes, emergem jovens que adotam estilos de vida específicos. Buscamos, também, nas narrativas dos gestores das escolas, identificar como caracterizam os jovens:

*Eu me preocupo muito com nossos jovens. Eu sempre procuro viver o hoje, mas para ter um amanhã melhor. Os jovens não reportam muito aos outros tempos. Querem viver com prazer o hoje. Viver intensamente, cada minuto. São consumistas também. (...) Outra coisa que me preocupa é que os jovens, atualmente, escrevem e leem menos, hoje, com a tecnologia do celular e do computador, eles querem mais teclar. O jovem de hoje, realmente, vive é o presente, e ele consegue acompanhar esse mundo de capitalismo, globalização. (Consuelo Couto, Gestora da E.M.U.urb., 2010)*

*A relação da mídia com os jovens, eu penso que é muito séria. O jovem padrão agora é o jovem da malhação, isso você percebe claramente. Os comportamentos são todos aqueles que eles veem nas novelas. Aquela visão da vida, ali da fantasia, eles acham que aquilo ali vai ser a vivência deles. Infelizmente, a mídia, tanto para influenciar comportamento quanto para influenciar consumo, é muito forte na vida deles. (Valéria Landa, Gestora da E.E.A. urb., 2010).*

*Quanto aos jovens do nono ano, eu tenho percebido que estão um tanto apáticos frente a tantas mudanças que ocorrem rapidamente. O mundo das tecnologias, chegando cada vez mais rápidas, leva os jovens a não se interessarem por nada. O aluno de hoje, principalmente o do 9º ano, eles fazem por fazer, pra cumprir tabela. Ao mesmo tempo, uma precocidade, um déficit de crescimento e da maturidade, principalmente dos meninos. Eu percebo que eles ainda estão muito imaturos. (Maria Aparecida Guedes, Gestora da E.E.A.rur., 2010).*

*Os jovens daqui vivem o presente. Eles não valorizam muito o futuro. Eles pensam muito no presente. Apesar de não estarem fazendo nada para melhorar o futuro, sabe. Estão estudando para ir lá para Patos, fazer um curso de digitação. Porque eles são doidos com computador. Chegaram 5 computadores do projeto para eles, e nós temos um técnico pra ajudar a utilizar os computadores, e eles ficam sempre perguntando quando utilizaremos os computadores. (Maria Perpétua, Gestora da E.M.P.rur., 2010).*

*Quando eu analiso os jovens, eu percebo que eles vivem o presente. Até pela questão do estudo em si. Por essa falta de interesse, não levam muito a sério o estudo, porque não estão pensando no futuro deles. O passado, acho que eles não está nem aí, passou acabou. Então, penso que eles estão mais focados no presente mesmo. O que está na mídia é o que eles querem. A mídia tem uma influência grande. Gostam das músicas que estão na mídia, as calças laranjadas, vermelhas. (Gilda, Gestora da E.M.P.urb., 2010).*

Foi recorrente, nas narrativas dos gestores, tanto das escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano, a pouca importância que os jovens atribuem ao passado e ao futuro. Declararam que as características dos jovens estudantes são o presentismo, o consumismo e o gosto pelas tecnologias. De acordo com Bauman (2008), vivemos uma sociedade de consumidores. Para o autor, a marca dessa sociedade é a transformação dos consumidores em mercadorias. Numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejada é a matéria de que são feitos os sonhos e contos de fada. Ao longo de seus estudos, Bauman (2008) diferencia a sociedade de produtores da sociedade de consumidores. A primeira prevaleceu ao longo do século XVIII, XIX e início do século XX, a outra começou a efetivar-se nas primeiras décadas do século XX, até a atualidade. Zygmunt Bauman diferencia as duas sociedades da seguinte maneira:

(...) No caso da mercadoria na sociedade de produtores, foi o ato de comprar e vender sua capacidade de trabalho que, ao dotá-la de um valor de mercado, transformou o produto do trabalho numa mercadoria – de forma não visível (e sendo oculta) na aparência de uma interação autônoma de mercadorias. No caso da subjetividade na sociedade de consumidores, é a vez de comprar e vender os símbolos empregados na construção da identidade – expressão supostamente pública do “self” que na verdade é o “simulacro” de Jean Baudrillard, colocando a “representação” no lugar daquilo que ela deveria representar -, a serem eliminados da aparência do produto final. (BAUMAN, 2008, p. 23-24).

O fetichismo da mercadoria, na sociedade de produtores, tinha como objetivo ocultar das vistas a substância demasiado humana. O fetichismo da subjetividade, na sociedade de consumidores, procura ocultar a realidade. A subjetividade dos consumidores é feita de opções de compra. Para o autor,

(...) num mundo em que uma novidade tentadora corre atrás da outra a uma velocidade de tirar o fôlego, num mundo de incessantes novos começos, viajar esperançoso parece mais seguro e muito mais encantador do que a perspectiva da chegada: a alegria está toda nas compras, enquanto a aquisição em si, com a perspectiva de ficar sobrecarregado com seus efeitos diretos e colaterais possivelmente incômodos e inconvenientes, apresenta uma alta probabilidade de frustração, dor e remorso (...). (BAUMAN, 2008, p. 28).

Podemos inferir que a sociedade de consumidores é baseada, em última instância, numa ilusão. Sposito (1996) alerta que, não raro, a identidade dos jovens é

considerada a partir de estereótipos, quase sempre, elaborados de uma imagem originada na mídia. Para a autora,

(...) ao invés de interrogarmos sobre as razões da necessidade de consumo, a sua significação para a definição de uma identidade que precisa ser construída num processo de individuação – onde já não bastam mais as orientações nascidas no grupo família de origem ou sobre os processos simbólicos e culturais, cada vez mais globais, em que o mundo jovem está mergulhado – preferimos apenas reter a designação “consumista”, (p. 100).

Consideramos fundamental escutar o que o jovem tem a dizer sobre si mesmo. Acreditamos que um grande desafio para a escola, como espaço, e professores, como sujeitos, é promover diálogos com os jovens para (re)pensar possibilidades de agir de forma crítica nessa sociedade e, assim, contribuir para transformá-la.

Outra característica dos jovens estudantes sinalizada nas narrativas dos gestores, tanto das escolas urbanas quanto das escolas rurais, é a relação com as diferentes temporalidades, a supervalorização do presente em detrimento do passado, bem como a pouca preocupação com o futuro. Essa visão se aproxima dos resultados obtidos por Pais (2006), ao identificar que, entre alguns jovens, surge uma forte orientação em relação ao presente, pois o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização de suas aspirações. O futuro encontra-se relativamente ausente, o importante é viver o dia a dia. Para dialogar com essas narrativas, procuramos ouvir dos jovens colaboradores o que pensam em relação ao passado, ao futuro e ao presente. Sugerimos algumas frases para a reflexão dos jovens.

Quando instigados a se posicionar sobre a frase: *Quando penso no futuro vejo mais riscos que possibilidades*, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 23 - O que pensam os jovens em relação à frase: “quando penso no futuro, vejo mais riscos que possibilidades”

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Concordo totalmente;		14,8%	21,4%	11,1%	5,3%	47%	14,6%
Concordo em parte;	69,3%	22,3%	42,9%	44,3%	63,1%	29,4%	45,4%
Discordo totalmente;	19,2%	33,3%	7,1%	22,3%	15,8%	17,7%	20,8%
Discordo em parte.	11,5%	29,7%	28,6%	22,3%	15,8%	5,9%	19,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Para a maioria dos jovens, o futuro é algo incerto, pois apenas 20,8% discordam totalmente da afirmação. Os jovens da escola localizada no meio urbano do município

de Araguari (E.E.A.urb.) apresentaram o maior percentual, 33,3%. Na E.M.P.urb., 47% concordam totalmente. Revelaram a preocupação, a descrença e o pessimismo em relação ao futuro.

Pedimos que expressassem suas opiniões sobre a seguinte frase: *Quando penso no futuro tenho mais dúvidas do que certezas*, registramos os resultados na tabela 24:

Tabela 24 - O que pensam os jovens em relação à frase: “quando penso no futuro, tenho mais dúvidas que certezas”

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Concordo totalmente;	38,5%	44,4%	14,3%	44,4%	52,6%	82,4%	46,2%
Concordo em parte;	50%	44,4%	85,7%	44,4%	42,2%	11,7%	45,4%
Discordo totalmente;	11,5%	11,2%		7,4%	5,3%	5,9%	7,75%
Discordo em parte.				3,8%			0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Por meio da tabela 24, verificamos que 46,2% dos jovens colaboradores, concordam totalmente com a afirmação. O que indica o medo em relação ao futuro. Essa relação de dúvidas ante o futuro é maior nos jovens estudantes das escolas localizadas no meio urbano. Destaque para a escola localizada no meio urbano de Patos de Minas (E.M.P.urb.) , na qual 82,4% dos participantes possuem mais dúvidas do que certezas em relação ao futuro. Mais uma vez, os jovens patenses registraram a insegurança em relação ao futuro.

Sobre a frase: *Experiências interessantes no presente são mais importantes que me preocupar com o futuro*, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 25 - O que pensam os jovens em relação à frase: “experiências interessantes no presente, são mais importantes que pensar no futuro”

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Concordo totalmente;	19,2%	18,5%	28,6%	40,8%	15,8%	23,5%	24,6%
Concordo em parte;	46,2%	29,7%	50%	44,4%	26,3%	35,3%	38,5%
Discordo totalmente;	19,2%	33,3%	21,4%	7,4%	15,8%	35,3%	21,5%
Discordo em parte.	15,4%	18,5%		7,4%	42,1%	5,9%	15,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Os dados registrados na tabela 25 ajudam-nos a compreender que parte significativa dos jovens estudantes que participaram da investigação se preocupa com o futuro, pois 38,5% concordam em parte; 15,4%, discordam em parte; 21,5% discordam totalmente da afirmação de que as experiências interessantes no presente são mais importantes que as preocupações com o futuro. 24,6% do total do total dos jovens

colaboradores concordam totalmente que viver o presente intensamente é melhor do que preocupar com o futuro. Destaque para os jovens da escola urbana do município de Uberlândia, na qual 40,8% registraram essa alternativa.

Apresentamos a frase: *Para sair bem, é melhor se arriscar do que ser cuidadoso*, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 26 - O que pensam os jovens em relação à frase: “para sair bem agora é melhor se arriscar do que ser cuidadoso”

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Concordo totalmente;	30,8%	29,6%	28,6%	22,2%	21%	35,4%	27,7%
Concordo em parte;	26,9%	29,6%	35,7%	44,5%	36,9%	41,2%	35,3%
Discordo totalmente;	23,1%	25,9%	28,6%	11,1%	10,5%	11,7%	18,5%
Discordo em parte.	19,2%	14,9%	7,1%	22,2%	31,6%	11,7%	18,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A partir da análise da tabela 26, podemos perceber que a maior parte dos jovens colaboradores da investigação apresenta um espírito aventureiro, pois 27,7% concordam totalmente; 35,3% concordam em parte; 18,5% discordam em parte e apenas 18,5% discordam totalmente. Os jovens da escola localizada no meio rural do município de Araguari foram os que registraram o maior percentual de que concordam totalmente que, para se sair bem, é preciso se arriscar mais do que ser cuidadoso. Dos que discordam totalmente, o maior percentual foi da escola localizada no meio rural do município de Uberlândia, E.M.U.rur..

Apresentamos a frase: *Não adianta fazer projetos porque o que acontece depende mais da sorte que de esforço*. As respostas foram registradas na tabela 29:

Tabela 27 - O que pensam os jovens em relação à frase: “Não adianta fazer projetos porque o que acontece depende mais da sorte que de esforço”

	Escola a ser estudada						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Concordo totalmente;	7,7%	7,4%	14,3%	3,7%		11,8%	6,9%
Concordo em parte;	30,8%	22,2%	7,1%	18,5%	15,8%	29,4%	21,6%
Discordo totalmente;	46,2%	62,3%	42,9%	62,3%	63,1%	41,2%	54,6%
Discordo em parte.	15,3%	7,4%	35,7%	14,8%	21%	17,6%	16,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Os dados ilustrados na tabela 27 evidenciam que os jovens colaboradores se percebem como sujeitos da história, pois 54,6% do total afirmaram discordar totalmente da afirmação de que não adianta fazer projetos, que a sorte é mais importante se comparada ao esforço. Apenas 6,9% concordaram totalmente com essa proposição.

Para refletirmos mais diretamente sobre o que pensam sobre o passado, pedimos

suas opiniões sobre a frase: *O passado é cheio de lembranças ruins que prefiro não lembrar.*

Tabela 28 - O que pensam os jovens em relação à frase: “O passado é cheio de lembranças ruins que prefiro não lembrar”

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Concordo totalmente;	15,3%	14,9%		7,4%	10,5%	23,6%	12,3%
Concordo em parte;	26,9%	33,3%	21,4%	25,9%	36,9%	29,4%	29,3%
Discordo totalmente;	30,8%	25,9%	42,9%	48,2%	31,6%	29,4%	34,6%
Discordo em parte.	26,9%	22,2%	35,7%	18,5%	21%	17,6%	23,1%
Não manifestou.		3,7%					0,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A maior parte dos jovens investigados considera importante relembrar o passado. A tabela 28 revela que 34,% discordam totalmente; 23,1% discordam em parte; 29,3% concordam em parte e apenas 12,3% concordam totalmente. Os jovens estudantes das escolas do município de Uberlândia foram os que mais discordaram totalmente da afirmação apresentada: E.M.U.rur., 42,9% e E.M.U.urb., 48,2%. Dos que concordaram totalmente de que o passado é cheio de lembranças ruins que é melhor não lembrar, o maior percentual registrado foi na escola localizada no meio urbano de Patos de Minas: E.M.P.urb., 23,6%.

As concepções sobre presente-passado-futuro dos jovens colaboradores da investigação não expuseram diferenças significativas entre os jovens estudantes das escolas rurais e urbanas. Revelaram mais aproximações que distanciamentos. Estão inseguros, desorientados em relação ao futuro, percebem mais riscos que possibilidades, possuem mais dúvidas que certezas. Porém não descartam a importância de pensar no futuro e serem cuidadosos com o que fazem no presente para não comprometer seu futuro. São conscientes de suas responsabilidades para conquistarem um futuro melhor e não desconsideram o passado. A incerteza em relação ao futuro, característica que parece ser comum nessa geração, pode ser amenizada com a ação do Estado, reconhecendo os jovens como atores sociais em sua diversidade, portadores de direitos e deveres, favorecendo a realização das potencialidades dessa geração. Aos professores cabe exercitar o olhar dos jovens para o futuro, fortemente ancorado no passado e no presente. Assim, é possível fortalecer a consciência política e a responsabilidade social dos jovens estudantes.

Com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre o que é ser jovem para os sujeitos investigados e, dessa forma, concordar ou discordar do estereótipo do jovem

descompromissado, omissivo, alienado, presenteísta e consumista, elaboramos uma série de questões relacionadas a problemas sociais do Brasil, da localidade em que vivem e sobre como imaginam o mundo, o Brasil, a sua localidade e sua vida daqui a 10 anos. Iniciamos pela questão: *Sobre o Brasil atual, na sua opinião quais são os principais problemas do país hoje?* Apresentamos os dados na tabela 29.

Tabela 29 - Principais problemas sociais do Brasil, segundo os jovens

	Escola a ser estudada						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Segurança/violência; drogas; saúde;	46,4%	37%	21,4%	44,5%	5,3%	11,8%	30,8%
Desemprego; segurança/violência; fome/miséria;	15,3%	22,2%	14,3%	25,9%	5,3%	23,6%	18,4%
Fome/miséria; administração política do país; drogas;	7,7%	11,1%	14,3%	14,9%			8,4%
Desemprego; fome/miséria; drogas;	11,5%	14,9%	35,7%	7,4%	26,3%	35,3%	19,3%
Fome/miséria; drogas; educação;	15,3%	7,4%	14,3%	7,4%	42,1%	5,9%	14,6%
Desemprego; administração do país; educação;	3,8%	7,4%			10,5%		3,8%
Segurança; administração política; educação.					10,5%	23,6%	4,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Do total dos jovens colaboradores, o conjunto *segurança/violência; drogas; saúde;* foi o que teve o maior percentual de escolhas, 30,8%. Foi o mais escolhido nas E.E.A.rur., 46,4%; E.E.A.urb., 37% e E.M.U.urb., 44,5%. Na E.M.U.rur., com 35,7% e na E.M.P.urb.. Com 35,3%, destacou-se o grupo: *desemprego; fome/miséria; drogas;* na E.M.P.rur., com 42,1% registramos as temáticas: *fome/miséria; drogas; educação.* Observamos que um problema recorrente nos três conjuntos mais escolhidos foi a questão das drogas. Ao longo das observações em sala de aula, verificamos que essa temática não foi abordada nas aulas dos professores, o que nos levou a pensar que, por um lado, pode ser um problema próximo do cotidiano dos jovens estudantes; por outro, é muito discutido pelas mídias televisivas, ou nos telejornais ou como drama de novelas.

Questionamos também sobre quais são os principais problemas da localidade em que moravam, registramos as respostas na tabela 30:

Tabela 30 - Principais problemas da localidade onde moram, segundo os jovens

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Infra-estrutura; saúde;	15,3%	7,4%	14,3%	7,4%			7,7%
Outros problemas;	15,3%	11,1%	28,6%	3,7%	15,8%	11,8%	13%
Vizinhos; desemprego;	7,7%	11,1%	14,3%	3,7%		11,8%	7,7%
Educação;							
Infra-estrutura;	7,7%	29,6%	14,3%	3,7%	26,2%	17,7%	16,2%
desemprego; outros							
problemas;							
Não tem problemas;	7,7%		14,3%	11,1%	21%	23,6%	11,5%
Educação;			7,1%		15,8%	5,9%	3,8%
Desemprego;			7,1%		10,5%	5,9%	3%
Segurança/violência;							
desemprego; drogas;	23%	22,2%		63%		5,9%	23%
Vizinhos; drogas;							
outras demandas;	7,7%	7,4%		7,4%	5,3%	5,9%	6,1%
Educação; drogas;	15,3%	7,4%					4,6%
Vizinhos; saúde;							
educação;		3,7%			5,3%		1,5%
Drogas; saúdes;						11,8%	1,5%
outras demandas.							
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A análise da tabela nos permite afirmar que os jovens, colaboradores da investigação, têm clareza dos problemas que mais afetam sua localidade. Houve uma variedade de problemas registrados, o maior percentual da totalidade dos colaboradores, com 23%, destacou o conjunto: *segurança/violência; desemprego; drogas*; essas temáticas foram as mais escolhidas nas E.E.A.rur., 23% e E.M.U.urb., 63%. A E.M.U.urb., localizada em um bairro periférico de Uberlândia, convivia com a violência. No período em que fizemos as observações, foi comum ouvir de alunos ou professores sobre crimes que aconteciam no bairro, principalmente em função da disputa do tráfico de drogas. Quanto à E.E.A.rur., também convivia com problemas relacionados a drogas.

A comparação entre as tabelas 29 e 30 revela que, segundo os jovens, os problemas como *segurança/violência, fome/miséria, desemprego e drogas*, são preocupações recorrentes tanto no Brasil quanto na localidade, independente se é meio rural ou urbano, o que demonstra comprometimento com as questões sociais. A preocupação pode ter relação com a experiência de vida desses sujeitos, pois, como registramos anteriormente, são “jovens pobres”.

Buscamos dialogar com os jovens estudantes para refletir sobre o futuro. Na primeira questão, *O que você acha que vai acontecer com o mundo nos próximos 10 anos* registramos as opiniões dos jovens colaboradores na tabela 31:

Tabela 31 - O que os jovens pensam que irá acontecer com o mundo nos próximos 10 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Vai melhorar;	3,8%	48,2%	7,1%	22,3%	15,8%	17,6%	20,7%
Vai piorar;	23%	14,8%	7,1%	40,7%	57,9%	47%	31,5%
Vai ficar como está;		3,7%	7,1%	3,7%			2,3%
Não sei.	73,2%	33,3%	78,7%	33,3%	26,2%	35,4%	45,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Os dados da tabela 31 evidenciam que a maioria dos colaboradores, 45,5%, não soube opinar; uma grande percentagem, 31,5%, dos jovens estudantes possuíam uma visão pessimista sobre o futuro mundial, pois afirmaram que, nos próximos 10 anos, a situação no mundo iria piorar. Os mais otimistas foram os jovens da E.E.A.urb., na qual 48,2% acreditam que o futuro será melhor. Dentre os mais pessimistas destacaram os estudantes das escolas: E.M.P.rur., 57,9%; E.M.P.urb., 47%, e E.M.U.urb., 40,7%. Percebemos, que há, por parte dos jovens, falta de orientação temporal.

Ao restringirmos o foco para o Brasil, questionando: *O que você acha que vai acontecer com o Brasil nos próximos 10 anos*, obtivemos os dados que estão registrados na tabela 32:

Tabela 32 - O que os jovens pensam que irá acontecer no Brasil nos próximos 10 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Vai melhorar;	11,4%	66,7%	64,3%	25,9%	42,1%	23,5%	37,7%
Vai piorar;	7,7%	14,8%		29,6%	31,6%	35,3%	20%
Vai ficar como está;	7,7%		7,1%	7,4%	10,5%	5,9%	6,1%
Não sei.	73,2%	18,5%	28,6%	37,1%	15,8%	35,3%	36,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2010

Os estudantes da E.E.A.rur. mantiveram a opção de não se posicionarem em relação à pergunta. De forma geral, os alunos foram mais otimistas quanto ao futuro do Brasil, pois 37,7% do total afirmaram que o Brasil vai melhorar; 20% declararam que irá piorar; 6,1%, disseram que vai ficar como está e 36,2% registraram não saber. Os mais otimistas foram os jovens da E.E.A.urb., pois 66,7% asseguraram que o Brasil vai melhorar. Dentre os mais pessimistas salientaram-se os jovens estudantes do município de Patos de Minas, E.M.P.rur., 31,6%, e E.M.P.urb., 35,6% declararam que, nos próximos 10 anos, o Brasil irá piorar.

O maior otimismo em relação ao futuro brasileiro, se comparado com o futuro mundial, pode ser entendido como consequência dos problemas tratados pela mídia sobre questões globais, tais como: desastres ambientais, guerras, fome, terrorismo etc. Enquanto isso, o Brasil vive um período de desenvolvimento econômico, um ciclo virtuoso.

Fechando ainda mais o foco, pedimos para que os jovens refletissem sobre as particularidades do cenário em que viviam: *O que você acha que acontecer com sua localidade nos próximos 10 anos.* As respostas foram mostradas na tabela 33:

Tabela 33 - O que os jovens pensam que irá acontecer com a sua localidade nos próximos 10 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Vai melhorar;	15,3%	55,6%	64,3%	44,4%	47,4%	52,9%	44,6%
Vai piorar;	11,5%	3,7%	7,1%	11,1%	21%	5,9%	10%
Vai ficar como está;		11,1%	21,4%	3,7%	5,3%	5,9%	6,9%
Não sei.	73,2%	29,6%	7,1%	40,8%	26,3%	29,4%	37,7%
Não respondeu.						5,9%	0,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Observamos que quanto mais delimitamos o foco, maior o otimismo, pois 44,6% dos jovens colaboradores declararam que a situação na localidade em que vivem vai melhorar. O local é o seguro, o espaço da construção, pela proximidade, é o espaço em que os jovens se sentem mais capazes de influenciar, contribuir e transformar. Os jovens da escola localizada no meio rural de Araguari mantiveram sua atitude de neutralidade, preferindo não se posicionar, pois 73,2% afirmaram não saber o que poderá acontecer com sua localidade ao longo de 10 anos. Os mais pessimistas foram os jovens estudantes da escola situada no meio rural de Patos de Minas, pois, 21% apontaram que vai piorar. Essa especificidade destacada na escola situada no meio rural de Patos de Minas, corrobora a narrativa registrada pela gestora Maria Perpétua que reforçou que os jovens não tinham orgulho de estudar e residir no meio rural. São sinais de que o estereótipo do rural como atraso se perpetua no imaginário de alguns dos estudantes. Na tabela 34 registramos a opinião dos jovens sobre a seguinte questão: *O que você acha que vai acontecer com sua vida pessoal nos próximos 10 anos:*

Tabela 34 - O que os jovens pensam que irá acontecer com a sua vida pessoal nos próximos 10 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Vai melhorar;	15,4%	92,6%	78,6%	55,6%	84,2%	76,5%	64,6%
Vai piorar;	3,7%	3,7%		3,7%		5,9%	3%
Vai ficar como está;		3,7%				5,9%	1,5%
Não sei.	81%		21,4%	40,7%	15,8%	11,7%	30,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Ao refletirem sobre a vida pessoal no futuro próximo, a maioria dos jovens colaboradores mencionou ter uma visão otimista, pois 64,6% afirmaram que acreditam que sua vida irá melhorar nos próximos 10 anos. Apenas 3% registraram que irá piorar; 30,9% disseram não saber, destaque para os jovens estudantes da escola localizada no meio rural de Araguari, pois 81% informaram não saber.

Diante do resultado de uma visão positiva em relação ao futuro, perguntamos: *Porque você acha que nos próximos 10 anos a sua vida pessoal vai melhorar?* Apresentamos as respostas na tabela 35:

Tabela 35 - Por que os jovens acham que suas vidas irão melhorar nos próximos 10 anos?

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Conseguir trabalho/emprego melhor;	11,5%	14,9%	7,1%	7,4%	31,6%	17,6%	14,6%
Vai terminar os estudos/continuar estudando;	3,8%	7,4%	50%	26,3%	21%	11,8%	16,1%
Vai estar melhor financeiramente/indep. financeira;		40,7%	14,3%	11,1%	15,8%	17,6%	17%
Vai adquirir bens materiais/casa/carro/coisas que deseja;	3,8%	11,1%	7,1%	7,4%	10,5%	5,9%	7,7%
Vai construir uma família/tem uma família que o apóia;		7,4%		3,7%		11,8%	3,8%
Vai estar maduro/fazer suas próprias escolhas;	3,8%	11,1%	14,3%	11,1%	5,3%	17,6%	10%
Outros motivos.	3,8%	3,7%		7,4%	5,3%		3,8%
Não posicionou;	73,1%	3,7%	7,1%	33,3%	10,5%	17,6%	26,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Mesmo a maioria dos jovens, 64,6% (tabela 34), tendo afirmado que acreditavam que sua vida iria melhorar, muitos não souberam indicar qual o motivo dessa melhora, 26,9%. Do total de investigados, 17% entenderam que sua vida melhoraria ao longo de 10 anos, porque teriam melhores condições financeiras. Separadamente, tivemos os seguintes dados: E.E.A.urb., 40,7%; E.M.U.rur., 14,3%; E.M.U.urb., 11,1%; E.M.P.rur., 15,8%; E.M.P.urb., 17,6%. Essa alternativa não foi citada na E.E.A.rur. Outra justificativa que teve um percentual significativo foi que

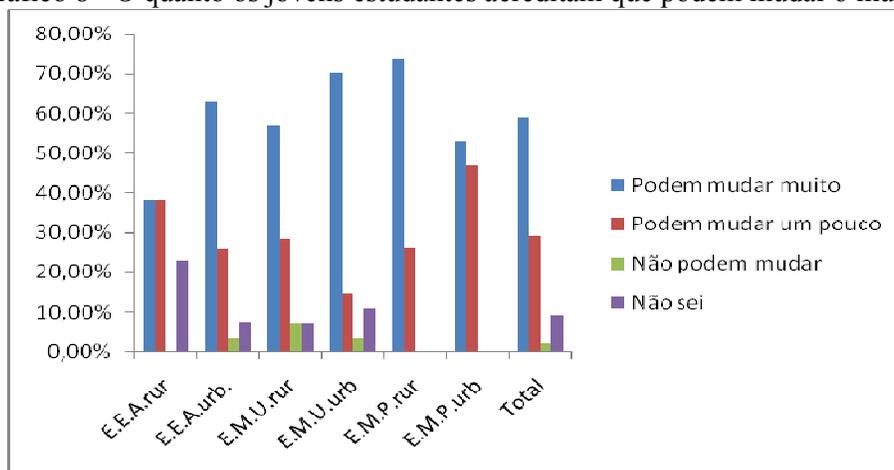
terminariam os estudos e continuariam estudando, 16,1%. A E.M.U.rur. foi a que mais registrou essa opção, 50%. Como podemos observar na tabela 35, nessa opção, com exceção do município de Araguari, as escolas localizadas no meio rural foram as que mais depositaram as expectativas de melhoria de vida por meio da educação.

Os dados apresentados revelam aproximações, distanciamentos, semelhanças e singularidades. O conceito “Juventude” é essencialmente uma construção social que não se restringe à condição do ciclo biológico-etário. Implica exercer papéis sociais que variam de sociedade a sociedade, daí o fato de não ser possível criar um conceito universal e homogêneo. Na continuação deste texto, deter-nos-emos na análise sobre os valores e referências da condição juvenil.

## 2.5 Valores e referências da condição juvenil

De acordo com Singer (2005), os jovens tendem a acreditar que, devendo construir um novo mundo, eles serão capazes de fazê-lo melhor, mais justo e mais livre do que o mundo em que nasceram. Para o autor, isso vale para parte da juventude, os restantes se submetem às imposições do mundo adulto ou mergulham na delinquência, nas drogas e na morte prematura. Como podemos identificar no gráfico 8, a maior parte dos jovens colaboradores de nossa investigação *acreditam que podem mudar muito o mundo*, 59,2%. Essa opção teve destaque nas respostas dos jovens estudantes das escolas urbanas de Araguari e Uberlândia, respectivamente, a seguinte porcentagem: 63% e 70,4%. No caso da cidade de Patos de Minas, os jovens estudantes da escola rural (E.M.P.rur.) mostraram-se mais otimistas (73,7%).

Gráfico 8 - O quanto os jovens estudantes acreditam que podem mudar o mundo



Fonte - autor, 2010

Questionamos aos jovens colaboradores, *se num passe de mágica pudessem mudar qualquer coisa na vida ou no mundo, qual seria a primeira coisa que fariam?* Segundo Singer (2005), a pesquisa do Projeto Juventude revelou que, em primeiro lugar, acabariam com a violência. Em nossa investigação, a maioria, 36,9% do total dos investigados *acabariam com a miséria/fome/pobreza*, desse número destacam as escolas urbanas de Uberlândia (E.M.U.urb.), com 33,3%, e Patos de Minas (E.M.P.urb.), com 47%, e a escola do meio rural de Araguari (E.E.A.rur.), com 46,2%. A opção *acabariam com a violência e a criminalidade* foi a segunda mais citada no total, mas a primeira nas escolas do meio rural do município de Uberlândia (E.M.U.rur.), com 57,2%, e de Patos de Minas (E.M.U.rur.), com 52,7%. Os dados podem ser vistos de forma detalhada na tabela 36.

Tabela 36 - A primeira coisa que os jovens fariam, se num passe de mágica, pudessem mudar qualquer coisa na sua vida ou no mundo

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Acabaria com a violência;	11,5%	14,8%	7,1%	7,4%		5,9%	8,5%
Acabaria com a violência/criminalidade;	30,8%	18,5%	57,2%	22,2%	52,7%	17,6%	30,7%
Acabaria com a miséria/fome/pobreza;	46,2%	33,3%	28,6%	48,2%	10,5%	47%	36,9%
Referências a trabalho/emprego;	7,7%				21%	5,9%	5,4%
Política do Brasil;				7,4%	5,3%		2,4%
Relacionamentos humanos;		11,1%	7,1%	3,7%	5,3%		4,6%
Referências a paz.	3,8%	22,2%		11,1%	5,3%	23,5%	11,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A análise da tabela 36 nos remete às condições socioeconômicas; nível de renda e consciência sobre os problemas citados. Mais uma vez, podemos perceber que a violência não é privilégio somente do meio urbano, mas também é frequente no meio rural. Ressaltamos a nota de campo a seguir, a qual registra um roubo acontecido na escola localizada no meio rural de Uberlândia (E.M.U.rur.):

Ao chegar à escola, às 15h30min, deixei o carro na sombra das mangueiras para não atrapalhar a organização do transporte escolar. Fui direto para a sala da direção cumprimentar o Diretor, antes, encontrei com a técnica do laboratório que me adiantou uma notícia triste. Na noite anterior, quatro homens armados renderam o “vigia” da escola amarraram-no e o prenderam em uma das salas de aula. Arrombaram as portas e foram até o laboratório de informática, levaram os 15 computadores, o projetor multimídia, duas filmadoras e uma máquina digital. O Diretor veio até onde eu estava e queixou-se das dificuldades que a escola já enfrenta, pois não tem sequer papel para reproduzir textos e provas (Nota de Campo, E.M.U.rur., 07/05/2010.).

A falta de segurança, a violência, também presente no meio rural, pode ser indício do elevado número de jovens terem afirmado que, se pudessem mudar o mundo, a primeira coisa que fariam seria acabar com a violência. A escola rural que enfrentava problemas relacionados à escassez de materiais básicos para o trabalho cotidiano, teria de enfrentar outro obstáculo: a falta de recursos tecnológicos em função da falta de segurança.

De acordo com os estudos de Paul Singer (2005), ao analisar parte dos dados da pesquisa do Projeto Juventude, os jovens brasileiros estão em sintonia com os valores dos jovens progressistas em todos os países. De acordo com a pesquisa, quando perguntados a respeito dos valores mais importantes para uma sociedade ideal, os jovens escolheram em primeiro lugar a solidariedade. Em nossa investigação, o conjunto *solidariedade; respeito às diferenças; respeito ao meio ambiente* foi o mais citado em todas as escolas (69,3%), objetos da nossa investigação, como exibimos na tabela 37. O segundo conjunto mais votado foi *respeito às diferenças; respeito ao meio ambiente e temor à Deus*, com 21,5%, e o terceiro grupo *solidariedade, igualdade e respeito ao meio ambiente*, com 9,2%.

Tabela 37 - Valores que os jovens consideram mais importantes para sociedade

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Solidariedade; resp. às diferenças; ao meio ambiente.	80,7%	48,2%	57,2%	59,3%	78,9%	100%	69,3%
Respeito às diferenças; ao meio ambiente; temor a Deus;	19,3%	44,4%	14,3%	22,2%	15,8%		21,5%
Solidariedade; igualdade; respeito ao meio ambiente;		7,4%	28,5%	18,5%		5,35%	9,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A ênfase na solidariedade como valor mais citado chama-nos a atenção para a existência de valores relacionados à noção de cidadania entre esses jovens. Ressaltamos, como uma revelação da pesquisa, a que retrata um universo de valores que contrasta tanto com o estereótipo do jovem como “individualista” e “descomprometido com os problemas sociais” como com a imagem, geralmente, associada aos habitantes do campo como “atrasados”, “ignorantes” e “voltados para seus interesses próprios”. Mais uma vez, evidenciamos a preocupação com o enfoque ambiental. O respeito ao meio ambiente sugere a formação da consciência ecológica expressiva entre os jovens.

No intuito de aprofundar os conhecimentos acerca dos valores e referências dos jovens investigados, particularmente, de como os avaliavam de forma distinta os âmbitos público e privado, inquirimos sobre os fatores que consideravam mais importantes em três diferentes dimensões: para sua vida, para garantir seus direitos e para melhorar de vida. Para a vida como jovem, em todas as escolas investigadas, a maioria respondeu que o mais importante para sua vida é o *apoio da família*. Essa resposta correspondeu a 65,4% da E.E.A.rur.; 51,8% da E.E.A.urb.; 78,6% da E.M.U.rur.; 66,6% da E.M.U.urb.; 68,4% da E.M.P.rur. e 82,3% da E.M.P.urb.. (tabela 38). Para garantir seus direitos e para melhorar de vida, a maioria dos jovens colaboradores independente do espaço (rural ou urbano), afirmaram que o mais importante é o *esforço pessoal*. Para garantir os direitos, tivemos o total de 52,3% declarando que e o mais importante é o *esforço pessoal* (tabela 30). Este, também, é mais importante para os jovens mudarem de vida (54,7%) (tabela 40).

Tabela 38 - Fatores mais importantes para a vida dos jovens

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Apoio da família;	65,4%	51,8%	78,6%	66,6%	68,4%	82,3%	66,9%
Seu esforço pessoal;	19,3%	18,5%	7,1%	11,5%	15,8%	5,9%	13,9%
Ter capacidade de fazer coisas novas;	11,5%	14,8%	14,3%	18,5%	10,5%	11,8%	13,9%
Políticas de governo;		3,7%					0,75%
Participar de grupos de jovens organizados;	3,8%	11,5%		3,7%			3,8%
Apoio de entidades assistenciais.					5,3%		0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Tabela 39 - Fatores mais importantes para garantir os direitos dos jovens

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Apoio da família;	15,4%	22,2%	28,6%	37%	10,5%	11,8%	21,55%
Seu esforço pessoal;	57,7%	40,8%	42,8%	55,5%	68,4%	47%	52,3%
Ter capacidade de fazer coisas novas;	15,4%	18,5%	14,3%	7,5%	21,1%	23,5%	16,1%
Políticas de governo;	7,7%	7,4%	14,3%			11,8%	6,2%
Participar de grupos jovens organizados;	3,8%	7,4%				5,9%	3,1%
Apoio de entidades assistenciais.		3,7%					0,75%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Tabela 40 - Fatores mais importantes para melhorar a vida dos jovens

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Apoio da família;	11,5%	18,5%	21,4%	7,4%	10,5%	17,6%	13,9%
Seu esforço pessoal;	65,4%	44,5%	42,9%	44,5%	73,7%	58,9%	54,7%
Ter capacidade de fazer coisas novas;	23,1%	29,6%	28,5%	48,1%	10,5%	17,6%	27,6%
Políticas de governo;		3,7%			5,3%	5,9%	2,3%
Participar de grupos jovens organizados;		3,7%	7,1%				1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

É interessante observar que a ideia de melhorar de vida, que depende do esforço individual, não se separa da garantia de direitos, que remete ao plano da política. São sinais de que uma parcela significativa dos jovens não tem uma percepção de que direito é coisa distinta de vantagem ou de benefício pessoal.

Verificamos, também, a importância da família para os jovens investigados, de todas as escolas pesquisadas. Ao questionarmos sobre quem é a pessoa que consideram mais importante, a quem eles mais dão atenção, 63,9% declararam que é a mãe, e 14,6%, o pai. No que se refere ao local que consideram mais importante para sua formação, registramos as respostas dos jovens estudantes na tabela 41.

Tabela 41 - A opinião dos jovens sobre o local que consideram mais importante para sua formação

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Família;	23%	44,4%	35,7%	48,1%	57,9%	47,05%	42,3%
Rua;	3,8%			7,4%		5,9%	3,1%
Escola;	65,6%	40,8%	57,2%	33,4%	42,1%	47,05%	46,9%
Trabalho;	7,6%	3,7%		3,7%			3,1%
Igreja;		3,7%		3,7%			1,5%
Outros locais.		7,6%	7,1%	3,7%			3,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Observamos que os espaços escola e família foram os mais citados, tanto pelos jovens das escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano, como mais importante para a formação. A relevância da escola se destacou nas escolas situadas no meio rural, principalmente, nos municípios de Araguari (65,6%) e Uberlândia (57,2).

Na continuação, do texto analisaremos as percepções dos jovens, para isso utilizamos, além de dados dos questionários respondidos pelos jovens, narrativas de professores e gestores.

## 2.6 Percepções dos jovens estudantes sobre a escola

De acordo com Sposito (2005), a escola é um importante espaço formativo para a juventude brasileira. A instituição escolar, ao se expandir, constitui como um lugar de intensificação e abertura das interações com o outro, e, portanto, caminho privilegiado para ampliação da experiência de vida dos jovens, que culmina com sua inserção no mundo do trabalho. Perguntamos aos jovens estudantes: *qual a importância da instituição escolar?* Vários estudos têm abordado esta questão. Segundo Dayrell (2007),

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade de diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (p. 1106).

Antes de analisarmos a percepção dos jovens estudantes sobre a escola, apresentamos as narrativas dos professores das escolas investigadas, no que se refere o que percebem como assuntos interessantes para os jovens, e se acreditam que a escola atende às expectativas dos jovens estudantes.

*(...) Mas gostam muito de saber o que está acontecendo na atualidade. Talvez, pelo fato de residirem no meio rural, tudo instiga, adoram saber o que acontece em Araguari, enfim, notícias locais, regionais, nacionais. Gostam muito de falar deles, gostam de esportes. Alguns têm interesse por informática, mas apenas pelo básico. No que se refere ao namoro, estão despertando agora, tanto é que estão surgindo muitos casais na escola. (...) Penso que a escola deixa muito a desejar em relação às expectativas dos jovens. Principalmente sobre o esporte. A escola tem uma quadra muito deficiente. A parte cultural praticamente não existe. Não tem como visitar museus, não se conhece nada sobre as obras de arte, tanto que eles não dão valor, porque eles desconhecem. Os alunos não saem da escola, uma ordem que veio da inspetora da escola, que você não poderia tirar o aluno da escola. Assim, não há nenhum projeto. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*O legal da juventude é que você pode tudo, quando se é jovem, eles acreditam que são donos do mundo, que sabem tudo, isso, mas, por outro, é perigoso. Atualmente, eu percebo que o assunto que mais empolga os jovens é sexo. Eles querem saber tudo, o que pode, o que não pode, enfim, querem tirar todas as dúvidas. Eu percebo que a escola precisa desenvolver melhor o aspecto social, a convivência, penso que a escola deveria ser mais um local de encontro, que extrapolasse a educação escolar. Já é feita alguma coisa, mas é preciso fazer mais. Isso é diferente da escola urbana, pois os alunos retornam à escola em outros horários. Lá no meio rural, todos os alunos dependem do transporte, e, muitas vezes, eles chegam e vão para sala de aula, terminada a aula, voltam para o transporte. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Eu percebo que o assunto que mais interessa aos jovens são assuntos relacionados ao sexo, isso chama muito a atenção. A sexualidade é muito forte. Quanto às minhas práticas docentes, o que mais atrai os jovens são os trabalhos em grupos e, quando eles têm que apresentar esses trabalhos, vemos que eles se empenham mais quando tem esse tipo de trabalho. Eles gostam de filmes, mas, quando cobramos um trabalho do filme, contar em debate a conversa, eles não gostam. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*Na minha experiência com os jovens, eu percebo que um assunto que muito interessa a eles é a questão esportiva, principalmente os meninos. As meninas reproduzem muito aquilo que assistem na televisão. As meninas interessam muito pelo namoro, mais do que sua formação profissional. (...) De forma geral, eu percebo que a escola não atende às expectativas dos alunos, nós ensinamos da maneira que aprendemos há 15 ou 20 anos e nossos professores nos ensinaram como aprenderam há 40 ou 50 anos. Nós estamos em uma determinada era ensinando da mesma forma que no início dos anos de 1920, dessa forma, posso afirmar que a escola está longe de atingir as perspectivas dos jovens. A escola não motiva, ou melhor, é desmotivadora, mina a inteligência, ajuda acabar com as perspectivas do jovem. A escola pública, para ser de qualidade, precisa mudar muito, não, na questão da parte física, passa também pela formação dos professores. A nossa mentalidade é a mesma dos professores de 40 anos atrás. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*O assunto que mais interessa aos jovens, não tem nada a ver com a disciplina, é principalmente sobre sexo. Há uns que não, querem estudar mesmo, outros querem só beijar. Não gostam de falar de política, gostam muito de esporte, charges, desenhos. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Para os jovens, o assunto que mais lhes interessa é a questão dos novos sujeitos que estão surgindo, como os “emos”, vejo muita rejeição, intolerância. Conversam muito sobre os ídolos de televisão, do esporte. Conversam muito sobre futebol e sobre sexo, embora sobre sexo sejam mais reservados. Eu vejo que a escola está muito longe de atender às expectativas do jovem, talvez porque nós nos cobramos muito. O professor espera um resultado imediato, e isso nós não temos, mas sempre temos aqueles ex alunos que retornam e nos dizem o quanto a escola foi importante para eles. Mas, de forma geral, a escola deixa muito a desejar. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

As narrativas dos professores revelam em comum a percepção de que a escola não atende às expectativas dos jovens estudantes. Os assuntos que mais interessam aos

estudantes, de forma geral, não são desenvolvidos pela escola, como sexo. Isso pode ser um alerta para compreendermos que a questão da sexualidade não pode se limitar a “quatro paredes”. Uma escola que pretenda formar cidadãos críticos não deve aceitar a uma posição de ignorância face a essa temática.

O debate em torno da sexualidade, de orientações sexuais se torna cada vez mais necessário. Nos últimos anos, as discussões sobre o tema ampliaram-se, tendo conseguido ocupar espaço em muitas escolas e até mesmo integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs<sup>67</sup>. Nesse sentido, questionamos: os professores compreendem a importância dessa questão? Estão preparados para mediar esse debate? Para Louro (2002), os adultos têm dificuldades em lidar com sua própria sexualidade e acabam por produzir uma muralha de constrangimento e omissão. As práticas escolares e os currículos, além de transmitir representações sociais, também produzem essas representações sobre a sexualidade. Sendo assim, o silenciamento em torno das “novas” identidades sexuais se constitui numa forma de representá-las, uma vez que as marginaliza e as deslegitima. O silêncio confirma a tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade.

Foi recorrente, nas narrativas dos professores, o quanto seria importante o diálogo entre escola e outros espaços de convivência dos jovens, no sentido da construção do bem comum e da cidadania. Para Charlot (2001), a escola só desempenhará com legitimidade seu papel, se vier a ser, antes de mais nada, um espaço de reconhecimento recíproco. É fundamental não negar as origens sociais dos jovens, de não desconhecer sua cultura e de não estigmatizar sua fala. Acreditamos que o espaço escolar deve ser um lugar que propicie aos jovens a religação dos saberes e não a sua negação. Como ensina Morin (2007), religar os saberes consiste em situar-se em um contexto e, se possível, globalizar e reunir os conhecimentos que adquiriram.

Concordamos com Morduchowicz (2004), ao defender mudanças-chave na circulação do saber: o descentramento e a destemporalização. O primeiro quer dizer que o saber sai do limite exclusivo dos livros e da escola para começar a circular também em outras esferas. O segundo refere-se a que os saberes não somente escapam aos espaços tradicionais, como também dos tempos legitimados socialmente para a distribuição e aprendizagem do saber. Os saberes escolares convivem, dialogam com

---

<sup>67</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Temas **Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

saberes sem lugares próprios, numa aprendizagem contínua, que transcende a aula, que se vive a toda hora e que se estende ao longo da vida.

Interrogamos os jovens estudantes acerca do *grau de importância sobre o que ele vive e aprende na escola para seu futuro profissional*. 90% dos colaboradores afirmaram que o que aprendem na escola *é muito importante* para seu futuro profissional. Separadamente, por escolas, tivemos os seguintes números: E.E.A.rur., 88,5%; E.E.A.urb., 88,9%; E.M.U.rur., 92,8%; E.M.P.rur., 94,7%; E.M.P.urb., 88,2%. Com uma porcentagem um pouco menor, 70%, os jovens afirmaram que o que *vive e aprendem na escola é muito importante para entender a realidade*. As escolas do município de Araguari, tanto a urbana, quanto a rural, destacaram-se pelo menor percentual, em relação aos outros municípios, E.E.A.rur., 57,7%; E.E.A.urb., 55,5%. Nos municípios de Uberlândia e Patos de Minas, tivemos os seguintes dados: E.M.U.rur., 71,5%; E.M.U.urb., 70,4%; E.M.P.rur., 89,4% e E.M.P.urb., 88,3%.

Inquirimos sobre o *grau de importância sobre o que vivem e aprendem na escola para as coisas que fazem no dia a dia*. Do total dos entrevistados, 49,3% afirmaram que *é muito importante*, e 33,9% que *é mais ou menos importante*. Dos que consideram muito importante, o destaque foi para as escolas do município de Patos de Minas: E.M.P.rur., 73,7% e E.M.P.urb., 70,6%. O menor percentual foi da E.E.A.rur., com 30,7%.

Perguntamos sobre o *grau de importância sobre o que você vive e aprende na escola para fazer amigos*. A maior parte dos jovens, 58,5%, consideram *muito importante*. Essa opção sobressai nas escolas localizadas no meio rural: E.E.A.rur., 76,9%; E.M.U.rur., 50%; E.M.P.rur., 84,1%. As escolas urbanas tiveram também um valor significativo, porém, abaixo das escolas no meio rural: E.E.A.urb., 44,4%; E.M.U.urb., 48,1%; E.M.P.urb., 47,1%. Estes dados corroboram os estudos de Carneiro (2005). Segundo a autora, a escola, para os jovens rurais, não tem importância apenas como meio facilitador do acesso ao mercado de trabalho, ela se destaca, igualmente, como importante espaço de sociabilidade.

Quando interrogamos sobre o *grau de importância sobre o que você vive e aprende na escola para conseguir trabalho hoje*, mais uma vez, destacou-se a crença dos jovens estudantes no que se refere à importância do que se aprende na escola para conseguir emprego. Do total dos entrevistados, 88,5% consideram *muito importante* o que aprendem na escola para conseguir emprego. A escola seria o principal caminho para qualificação profissional. Separadamente, obtivemos os seguintes números:

E.E.A.rur., 88,6%; E.E.A.urb., 77,8%; E.M.U.rur., 85,7%, E.M.U.urb., 88,9%; E.M.P.rur., 100% e E.M.P.urb., 94%.

De forma geral, percebemos que os jovens reiteram a importância da escola e do que se ensina e aprende, mas, quando questionados sobre o *quanto a escola entende os jovens*, 50,8% afirmaram *mais ou menos*, os que estudam na escola no meio urbano de Uberlândia (E.M.U.urb.), 40,8% declararam: a escola não entende *nada* dos jovens. O percentual maior dos que asseveraram: a escola entende *mais ou menos* é o das escolas do meio rural: E.E.A.rur., 57,7%; E.M.U.rur., 64,3% e E.M.P.rur., 73,7%. Talvez essa pode ser uma especificidade das escolas do meio rural dos municípios investigados, que, por possuírem um número menor de alunos por sala de aula, possibilitam um maior diálogo entre professores e alunos.

Inquirimos sobre o *quanto a escola se interessa pelos problemas dos jovens*. Do total dos entrevistados, 32,3% registraram que *mais ou menos*, essa opção foi escolhida por 61,5% dos jovens estudantes da E.E.A.rur., 29,3% declararam que a escola não entende *nada*, sendo que o maior percentual dessa alternativa foi dos estudantes da escola E.M.U.rur., com 57,2%.

Quando questionados sobre o *quanto a escola se interessa pelos problemas da sua localidade*, 45,4% do total dos entrevistados afirmaram que *nada*. De forma separada, nessa opção, tivemos os seguintes números: E.E.A.rur., 34,6%; E.E.A.urb., 48,2%; E.M.U.rur., 85,8%; E.M.U.urb., 37%; E.M.P.rur., 26,3%; E.M.P.urb., 58,9%. O maior percentual foi o da escola localizada no meio rural do município de Uberlândia, lembramos que a maior parte dos estudantes são assentados e os alunos sentem falta de projetos que busquem aproximação com a comunidade escolar. Retomamos a narrativa da professora Maria Helena: “*Eu percebo que a escola precisa desenvolver melhor o aspecto social, a convivência, penso que a escola deveria ser mais um local de encontro, que extrapolasse a educação escolar*”. O menor percentual foi da escola localizada no meio rural do município de Patos de Minas, fato que pode ser explicado pela preocupação da escola com a especificidade rural, lembramos aqui o desenvolvimento do projeto EDUFARURAL.

Interrogamos sobre *em que medida a escola está ligada nas questões da atualidade*, a alternativa, *mais ou menos*, foi a mais citada, 38,5%. Sendo o maior percentual na maioria das escolas: E.E.A.rur., 38,4%; E.M.U.rur., 50%; E.M.U.urb., 44,5%; E.M.P.rur., 42,1% e E.M.P.urb., 35,3%. A única exceção foi a escola localizada no meio urbano do município de Araguari, E.E.A.urb., na qual, 40,7% dos jovens

entrevistados confirmaram que a escola está  *muito* ligada nas questões da atualidade. São indícios de que os projetos desenvolvidos pela escola estão adquirindo visibilidade para os jovens. Destacamos a narrativa da gestora, que descreve alguns projetos desenvolvidos pela escola:

*Desenvolve o PEAS, que é o Programa de Educação Afetivo Sexual, trabalhamos com a cidadania, Juventude e Cidadania, são temas que escolhemos. Trabalhamos em forma de oficina, são 30 alunos que participam diretamente, e os outros são envolvidos indiretamente. Como, por exemplo, o problema do “bullying”, é questionada e estudada por eles. A questão do preconceito, da etnia. Algumas abordagens sobre gênero, que é o que temos visto agora e que tem nos causado certo impacto. (...) Temos uma parceria grande com a comunidade em outros projetos, a escola tem as portas abertas com todos os segmentos da comunidade. Destaco a saúde e o esporte. Quanto à saúde, a escola oferece palestras abertas para a comunidade. Quanto ao esportivo, o forte é o basquete. É um projeto desde 2001, que há na escola. Temos as escolinhas que funcionam também nos extraturnos, e que atendem ou os pequeninhos de 5ª a 8ª ou o ensino médio, com aqueles meninos que vão participar de competições. Essas escolinhas atendem não só os meninos daqui, mas também os alunos que não têm oportunidade nas escolas deles. (Valéria Landa, gestora da E.E.A.urb., 2010).*

De forma geral, fundamentados nos dados registrados, podemos assegurar que se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de créditos para ter possibilidade de conseguir um lugar no mercado de trabalho, e a falta de sentido que encontram no presente. Comungamos com Silva e Guimarães (2010) quando afirmam que a escola continua a ser um espaço de enorme importância para amplos setores da população que não possuem biblioteca, laboratório e computadores em casa. Mantém-se como local para convívio multidisciplinar em torno dos saberes. Porém as escolas investigadas, de modo geral, apresentaram aquém de suas potencialidades. Poucos projetos são realizados. No entanto, são exitosos, como afirmou a gestora Valéria.

Evidenciamos que o papel do gestor da instituição escolar é fundamental na construção de diretrizes para prover as condições básicas para a efetivação dos projetos. Não será o diretor que planejará e imporá o planejamento aos outros, mas será o coordenador de uma decisão coletiva para a escola. Como líder de um grupo de trabalho, tem a responsabilidade de coordenar a construção do projeto escolar. Para isso, deve ouvir, dialogar, trabalhar para que se chegue a um consenso do que vai ser construído coletivamente. Dessa forma, os projetos planejados e desenvolvidos nas escolas podem contribuir na formação crítica dos jovens estudantes.

### 2.6.1 Percepções dos jovens estudantes sobre política, família e sociedade

Além da escola, procuramos compreender as percepções dos jovens sobre a política, família e sociedade. Quanto à questão política, concordamos com Krischke (2005), ao orientar que a importância dos estudos sobre cultura política está nas evidências que eles podem proporcionar a respeito da disposição das pessoas em apoiar o regime democrático, apesar das eventuais desilusões acerca de um ou de outro partido ou governante.

Um fato chamou-nos a atenção no decorrer das observações realizadas ao longo das aulas de História, a professora, ao chamar a atenção da turma, pelo fato de alguns alunos imitarem um dos apresentadores do Programa Pânico<sup>68</sup>, comentou sobre o mau gosto desse Programa:

(...) Quando o silêncio ficou total, a professora rompeu-o explicando: “o humor deles é de péssimo gosto, sempre esnobam da classe trabalhadora, ao assistir a esse programa, vocês devem usar o senso crítico”. Alguns alunos perguntaram sobre outros programas, se ela assistia novela, futebol. A professora respondeu que não estava com tempo para assistir televisão. Continuou sua crítica sobre o programa Pânico, comentando: “o que a Sabrina faz é um deboche generalizado; destacou a perseguição sobre a Dilma, pedindo para ela dançar o ‘reboleiton’”. Um aluno perguntou: “quem é essa Dilma?” Outra aluna respondeu: “acho que é prefeita de São Paulo” (...). (Nota de Campo, E.M.U.urb., 06/05/2010).

A análise da nota nos leva a identificar indícios do descaso dos jovens com a política, pois a menos de 6 meses antes da eleição presidencial no Brasil no ano de 2010, alguns estudantes não sabiam dizer quem era a Dilma<sup>69</sup>. As marcas de nosso tempo reforçam a decadência da popularidade do engajamento político, em que o espaço público, segundo Bauman (2001), está cada vez mais vazio de questões públicas.

Estudos de Santisteban e Pagès (2007) revelam que pesquisas realizadas em 24 países concluíram o baixo comprometimento dos jovens com a política. O autor reforça que os conhecimentos políticos da juventude têm sido um motivo de alarme e preocupação. Destacou os seguintes aspectos:

<sup>68</sup> Pânico na TV é a versão televisiva do programa radiofônico Pânico, exibida pela Rede TV até 2011 e, em 2012 exibido pela TV Bandeirantes. Teve sua primeira transmissão realizada em 28 de setembro de 2003.

<sup>69</sup> Dilma Rousseff venceu as eleições presidenciais de 2010, no segundo turno, com 56,05% dos votos válidos (derrotou o candidato José Serra, que obteve 43,95% dos votos válidos), tornando-se a primeira mulher na presidência da República Federativa do Brasil. Ao tomar posse, no dia 1º de janeiro de 2011, discursando no Congresso Nacional, Dilma afirmou: “Meu compromisso supremo [...] é honrar as mulheres, proteger os mais frágeis e governar para todos! [...] A luta mais obstinada do meu governo será pela erradicação da pobreza extrema e a criação de oportunidades para todos”. Fonte: <http://educacao.uol.com.br/biografias/dilma-rousseff.jhtm> Acesso em 19 de maio de 2012.

- i) Los Estudiantes comprenden los valores y las instituciones de sus países pero tienen un conocimiento superficial de los mismos;
- ii) Los Estudiantes son escépticos ante las formas tradicionales del compromiso político pero están abiertos a otros tipos de participación; o
- iii) La televisión es la principal fuente de suministro de las informaciones políticas de los Estudiantes. (SANTISTEBAN, PAGÈS, 2007 p. 2).

Verificamos que, tanto no Brasil quanto em outros países, o descaso com a política é um problema a ser (re)pensado. No caso do Brasil, isso serve de alerta para nossos representantes políticos, pois tanto os eleitores como os políticos, mais cedo ou mais tarde, se encontrarão novamente e, sendo assim, a credibilidade deve ser o recurso mais valioso destes. Esse pode ser mais um desafio para os professores: incentivar a participação política dos jovens brasileiros. É necessário, também, contribuir para a formação politizada de cidadãos e futuros políticos dignos de nossa confiança.

Segundo Krischke (2005), o ingresso dos jovens no eleitorado e na atividade produtiva manifesta uma renovação demográfica constante que, às vezes, pode desafiar o conjunto da população e das instituições que devem reger o presente e o futuro do país. Nesse sentido, questionamos aos jovens colaboradores: *Você diria que o que acontece na política influi ou não na sua vida?* Registramos as respostas na tabela 41:

Tabela 41 - A opinião dos jovens sobre a influência da política em suas vidas

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Influi muito;	15,4%	55,6%	64,3%	26%	36,8%	29,4%	36,2%
Influi um pouco;	26,9%	14,8%	14,3%	44,4%	42,2%	47%	31,5%
Não influi;	19,3%	11,1%	21,4%	18,5%	10,5%	5,9%	14,6%
Não sabe.	38,4%	18,5%		11,1%	10,5%	17,7%	17,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

36,2% dos entrevistados acreditam que a política influi muito em suas vidas, e 31,5% afirmam que influi um pouco. Essa forma de pensar, de acordo com o que podemos perceber da tabela 41, não apresenta especificidades no que refere ao campo e à cidade. Ao modificarmos a pergunta, invertendo a situação, ou seja, *“E você influi ou não na política?”* Obtivemos as respostas destacada na tabela 42:

Tabela 42 - A opinião dos jovens sobre a sua influência na política

	Escola a ser estudada						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Influi muito;		11,1%		7,4%	5,3%	17,7%	6,9%
Influi um pouco;	11,5%	18,5%	14,3%	18,5%	47,4%	29,3%	22,3%
Não influi;	77%	63%	57,1%	63%	36,8%	35,3%	57,7%
Não sabe.	11,5%	7,4%	28,6%	11,1%	10,5%	17,7%	13%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A maioria dos jovens, 57,7%, declararam que não influenciam na política. Mais uma vez, esses dados apontam para semelhanças entre os jovens estudantes de escolas do meio rural com os do meio urbano. Apenas os jovens das escolas de Patos de Minas (tanto rural quanto urbana) apresentaram um menor percentual.

De acordo com Krischke (2005), a sociedade moderna buscou ampliar as possibilidades de integração social da juventude, principalmente por meio da sua participação gradual nos recursos culturais e processos decisórios que caracterizam o regime democrático de governo. No caso do Brasil, isso passou a acontecer com a democratização do país iniciada nos anos de 1980. Ficamos instigados em conhecer a opinião dos jovens colaboradores sobre seu posicionamento político. Sugerimos três frases e pedimos que assinalassem a alternativa que representava seu pensamento. Apresentamos os dados na tabela 43:

Tabela 43 - A frase que representa o pensamento sobre política dos jovens

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
A democracia é sempre a melhor forma de governo;	3,8%	44,4%	35,7%	22,2%	79%	29,4%	33,8%
Em certas situações é melhor uma ditadura do que democracia;	3,8%	11,1%	14,3%	11,1%		23,5%	10%
Tanto faz se o governo é democracia ou ditadura;	15,4%	11,1%	14,3%	11,1%		17,7%	11,5%
Não sabe.	77%	33,4%	35,7%	55,6%	21%	29,4%	44,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autores

Segundo Krischke (2005), as formas como os jovens pensam a política, em particular, a democracia está diretamente ligada à maior ou menor exposição dos jovens aos fatores de modernização do país, como renda, ocupação e escolaridade. No caso de nossa investigação, valemo-nos da comparação entre os jovens estudantes em escolas do meio urbano e meio rural, todos os alunos cursavam o nono ano do ensino fundamental e se aproximavam no que se refere à renda.

Em uma pesquisa realizada em 2003<sup>70</sup>, de acordo com Krischke (2005), 43% dos jovens escolarizados até o ensino fundamental apoiavam o regime democrático. Os dados da tabela 43 revelam que 33,8% defendiam a democracia como melhor forma de governo, e 44,7%, não souberam opinar. A comparação entre rural e urbano não trouxe dados significativos, uma vez que, dos jovens da escola rural do município de Araguari, apenas 3,8% defendiam a importância da democracia e, dos jovens da escola urbana o percentual foi de 44,4%; Do meio rural do município de Uberlândia, 35,7% optaram pela democracia e no meio urbano, 22,2%; a escola do meio rural de Patos de Minas apresentou um número significativo em defesa da democracia, 79%; e a escola do meio urbano desse município, apenas 29,4%. Acreditamos que esses dados revelam indícios de que os jovens, tanto do meio urbano quanto rural, não se sentem contemplados pelas políticas públicas, daí, o número expressivo dos que não souberam optar: 44,7%.

O desinteresse, a indiferença e o desconhecimento de questões ligadas à política são sinais de atitudes apolíticas, é o que Krischke (2005) denomina de apoliticismo. Com o intuito de aprofundar a investigação sobre a cultura política dos jovens colaboradores, questionamos sobre a importância ou não de vários partidos políticos existentes no Brasil. Registramos os dados na tabela 44.

Tabela 44 - Opinião dos jovens sobre os partidos políticos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
É bom para o Brasil ter muitos partidos como tem hoje;	7,7%	29,6%	28,6%	14,8%	21%	17,6%	19,2%
Seria melhor ter vários partidos, mas menos do que tem hoje	3,8%	22,3%	28,6%	55,6%	26,4%	11,8%	25,4%
Seria melhor se tivesse um único partido;	38,5%	7,4%	14,3%	7,4%	10,5%	29,5%	17,7%
Seria melhor se não existisse partido nenhum;	7,7%	11,1%	7,1%	11,1%	15,7%	17,6%	11,5%
Não sabe.	42,3%	29,6%	21,4%	11,1%	26,4%	23,5%	26,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A análise da tabela revela, mais uma vez, aproximações na forma de pensar entre os jovens estudantes de escolas localizadas no meio rural com os das escolas localizadas no meio urbano. A maior parte, 26,2%, registrou que não sabe dizer o que é melhor para o Brasil em termos de quantidade de partidos políticos. 25,4% declararam que seria

<sup>70</sup> Pesquisa realizada pelo Projeto Juventude, que resultou no “Perfil da juventude brasileira”, focalizado na obra “Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional” organizado por: Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco.

melhor haver vários partidos, mas menos do que há hoje; 19,2% afirmaram que é bom para o Brasil ter muitos partidos como tem hoje; 17,7% asseveraram que seria melhor se houvesse um único partido e 11,5% radicalizaram afirmando que seria melhor se não existisse partido algum.

Ao serem interrogados sobre qual a importância dos partidos políticos para o país, mais uma vez, houve semelhança das respostas entre os jovens estudantes de escolas do meio rural com as do meio urbano. A maioria, 46,2%, considerou que os partidos políticos são mais ou menos importantes; 26,1% registraram que são muito importantes; 15,4% afirmaram que não são nada importantes, e 12,3% registraram que não sabiam opinar.

Os dados revelam o desconhecimento das formas de governo, a falta de formação política e participação cidadã. Uma hipótese que pode explicar essa situação é que a escola não contribui ativamente para o desenvolvimento de habilidades e de estratégias essenciais para a democracia. O desinteresse, o desconhecimento sobre questões políticas não são privilégios dos jovens brasileiros. De acordo com Santisteban e Pagès (2007), existe uma preocupação existente em todo mundo ocidental e em todos os países com regimes democráticos ante a escassa participação e o baixo compromisso da juventude. Para o autor, a educação para a cidadania é uma competência de primeira ordem, que pode contribuir na reversão desse quadro. Em seus estudos, Santisteban e Pagès (2007) registram as pesquisas dos norte-americanos Cotton (2001) e Kerr (2002) e do australiano Moroz (1996), que reconhecem o baixo nível de conhecimento político e o desinteresse pela política por parte dos jovens.

Para Santisteban (2012), a finalidade da escola obrigatória deve ser a educação para uma cultura democrática e participativa, ou seja, formar jovens estudantes para o compromisso social, para intervir na sociedade e melhorar a convivência. O autor defende que as propostas curriculares do ensino devem partir de problemas sociais atuais, latentes, historicamente ou relevantes socialmente. Dessa forma, a questão da cidadania adquire sentido, pois parte da realidade se focaliza nela e busca ações conscientes e responsáveis.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre as percepções dos jovens estudantes, citamos algumas instituições, como: *família; professores; igrejas e padres católicos; outros parentes; companheiros de trabalho; militares das Forças Armadas; movimentos populares; colegas de escola; igreja e pastores evangélicos; Polícia Militar; Polícia Civil; Juízes dos tribunais de Justiça; Movimentos dos sem-terra;*

*promotores e procuradores do Ministério Público; Movimento sindical; vizinhos; apresentadores de rádio e TV; Governo Federal; empresários; vereadores da sua cidade; partidos políticos; deputados e senadores do Congresso Nacional.* Questionamos o grau de confiança em cada uma dessas instituições.

A aproximação entre as respostas dos jovens estudantes das escolas localizadas no meio rural com os estudantes das escolas situadas no meio urbano, mais uma vez, foi presente. A instituição que obteve o maior percentual de confiança foi a família; do total dos colaboradores, 66,2% confiam totalmente. A segunda instituição foi a igreja e padres católicos, nos quais 26,1% do total dos entrevistados confiam totalmente. 18,5% confiam totalmente nos professores; 14,6%, nos militares das Forças Armadas; 13,8%, nos juízes e tribunais da Justiça; 13%, nas igrejas e pastores evangélicos; 10%, nos colegas da escola; 9,3%, no movimento sindical; 9,2%, nos parentes; 6,9%, na polícia militar e na polícia civil; 6,1%, nos apresentadores de rádio e TV; 4,6%, nos promotores e procuradores do Ministério Público; 3,8%, nos companheiros de trabalho e nos vizinhos; 3,1%, no movimento dos sem-terra, no Governo Federal, nos empresários, nos vereadores da cidade; é importante destacar que tanto o movimento dos sem-terra, quanto o Governo Federal e os vereadores da cidade não foram citados por nenhum jovem das escolas localizadas no meio rural, o que revela sinais de que não se sentem representados de nenhuma forma por nenhuma dessas instituições. Quanto aos partidos políticos e o Congresso Nacional, 2,3% registraram que confiam totalmente; essas duas instituições não foram consideradas como dignas de confiança por nenhum dos jovens de escolas localizadas no meio rural. Por fim, 1,5% confiam totalmente nos movimentos populares, também não mencionados pelos jovens das escolas do meio rural.

Os dados nos permitem confirmar a descrença dos jovens colaboradores em relação às instituições políticas. São mais alarmantes, se levarmos em conta o meio rural. São indícios de que as políticas públicas chegam pouco até os jovens e menos ainda aos jovens que vivem no meio rural. Esses dados podem ser importantes para formação a de políticas públicas para a juventude, e que essas considerem o cenário em que vivem esses jovens. Na continuação deste capítulo, apresentamos as reflexões das percepções acerca da temática: direitos humanos e cidadania.

## 2.6.2 Percepções dos jovens estudantes sobre direitos humanos e cidadania

De acordo com o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. É recorrente nos documentos oficiais, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – 9.394/96 -, o respeito aos direitos humanos e formação de uma nova cidadania. Segundo Guido (2007), quando se insiste no mote Direitos Humanos e Cidadania, é porque a sociedade ainda carece desses fatores vitais, portanto, o pensamento do presente confirma a ausência da autêntica cidadania. Nesse sentido, ponderamos sobre a importância de empreender reflexões sobre a Educação para a Cidadania. De acordo com Santisteban e Pagès (2007), a Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos se insere dentro de um amplo movimento, tanto na escala europeia quanto mundial, que pretende educar as crianças e jovens nos princípios e valores da democracia e dos direitos humanos.

Questionamos aos jovens estudantes sobre o pensam quando ouvem falar de cidadania. Registramos os dados na tabela 45:

Tabela 45 - O que os jovens relacionam o conceito de cidadania

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Direitos e responsabilidade;	7,7%	14,8%	14,3%	3,7%		5,9%	7,7%
Ajudar ao próximo;	15,4%		14,3%	7,4%	10,5%		7,7%
Respeito ao meio ambiente;		3,7%	7,1%				1,5%
Não sei;	34,8%	29,6%	21,5%	14,8%	36,9%	58,8%	31,5%
Ser amigo de uma pessoa;			14,3%				1,5%
Ser um cidadão de bem;	3,8%	7,4%	7,1%	55,5%	5,3%		15,4%
Igualdade para todos;	11,5%	3,7%	7,1%		10,5%		5,4%
Ter direitos;	7,7%	14,8%	14,3%		5,3%	23,5%	10%
Liberdade;				3,7%			0,8%
Amizade;				3,7%			0,8%
Ser mais solidário;	3,8%			7,4%			2,3%
Respeito entre as pessoas;	7,7%	11,1%		3,7%	10,5%	11,8%	7,7%
União; parceria; amizade e companheirismo;	3,8%	3,7%			5,3%		2,3%
Educação;	3,8%	11,1%			15,8%		5,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Para a resposta dessa questão, não oferecemos alternativas, foi uma questão aberta. Como observamos na tabela 45, a maioria dos jovens colaboradores, 31,5%, não responderam à questão. 15,4% limitaram-se em registrar que falar em cidadania significa *ser um cidadão de bem*. A ausência de respostas, bem como as respostas

apresentadas revelam sinais de que um dos desafios das escolas, tanto do meio rural quanto do meio urbano dos municípios investigados, é dialogar com os jovens estudantes sobre os direitos humanos e cidadania.

Acreditamos que o conceito de cidadania é fundamental na formação dos jovens estudantes. Para nós, cidadania significa, em primeiro lugar, igualdade ante a lei e a não discriminação por razões de sexo, etnia, crenças etc. Significa liberdade, como direito e como dever. A cidadania é justiça e solidariedade. Por meio das respostas dos jovens estudantes, percebemos que falta, nas escolas investigadas, uma educação para cidadania. Defendemos a necessidade de fomentar a convivência democrática e a participação política dos jovens. No cotidiano escolar, a educação cidadã tem sido desatendida, falta focalizar os direitos humanos. Prevalece o ensino “conteudista”, que pouco se relaciona com a vida prática dos jovens estudantes e pouco contribui para a preparação dos alunos para o compromisso cívico e social.

Em outra questão, também aberta, pedimos para que os colaboradores citassem dois direitos que considerassem mais importantes. Registramos as respostas na tabela 46:

Tabela 46 - Direitos que os jovens consideravam mais importantes

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Liberdade; Igualdade.	7,7%	3,7%	21,4%	3,7%	5,3%		6,1%
Liberdade; respeito;	11,5%	25,9%	14,3%	11,1%	10,5%	23,5%	16,1%
Direito a saúde e a segurança;			7,1%		5,3%		1,5%
Não sei;	11,5%	14,8%	28,6%	29,6%	15,8%	23,5%	20%
Direito ao trabalho; raça;			7,1%				0,8%
Trabalho; moradia;	15,4%	7,4%	7,1%			5,9%	6,1%
Direito de lazer;			7,1%		5,3%		1,5%
Educação; saúde;	3,8%	11,1%	7,1%	11,1%	26,3%	17,6%	12,3%
Educação; Igualdade;	3,8%	3,7%		7,4%	10,5%		4,6%
Igualdade; respeito;	30,8%	7,4%		3,7%	5,3%		9,2%
Direitos humanos;		3,7%		11,1%	5,3%	5,9%	4,6%
Democracia;				26,3%			3,8%
Esporte; educação;	7,7%			3,7%			2,3%
Segurança; justiça;	3,8%					5,9%	1,5%
Direito a uma família;	3,8%						0,8%
Maior participação das mulheres;		11,1%					2,3%
Aumento de salários;		3,7%					0,8%
Paz;		3,7%					0,8%
Educação; liberdade;		3,7%			10,5%	17,6%	4,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Mais uma vez, a maior parte dos entrevistados, 20% não respondeu à questão. A resposta espontânea indicou que a maior parte dos jovens, 16,1%, sugere os direitos individuais, *liberdade; respeito*; seguido de direitos sociais, com 12,3%, *educação*;

saúde. Por meio da tabela 46, observamos que não existem diferenças significativas entre as opiniões dos jovens estudantes de escolas localizadas no meio rural e urbano.

Pedimos para que criassem direitos que não existem no papel. 41,5% dos entrevistados não responderam; 17,7% registraram *tirar carteira de motorista aos 16 anos*; 10%, *liberdade*; 9,3% *trabalho*. Como podemos verificar na tabela 47, houve aproximação nas respostas dos jovens estudantes dos diferentes espaços;

Tabela 47 - Direitos que se os jovens pudessem, criariam

	Escola a ser estudada						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Carteira de motorista aos 16 anos;	3,8%	29,6%	64,3%		5,3%	23,5%	17,7%
Não respondeu;	42,3%	29,6%	28,6%	70,4%	26,3%	41,1%	41,5%
Liberdade;	11,5%	14,8%	7,1%	3,7%	10,5%	11,8%	10%
Poder entrar em boates;		7,4%		3,7%	15,8%	5,9%	5,4%
Nenhum, basta cumprir os existentes;				3,7%			0,8%
Entrar em "bordéu" sem ser maior de 18 anos;				7,4%			1,5%
Trabalho;	23,1%			7,4%	10,5%	11,8%	9,3%
Nenhum tipo de censura;	3,8%	3,7%		3,7%			2,3%
Direito a estudar mais;	7,4%	3,7%					2,3%
Prisão para usuários de drogas;	3,8%						0,8%
Direitos iguais para mulher no mercado de trabalho;	3,8%	7,4%					2,3%
Direitos e deveres aos 16 anos.		3,7%			31,6%	5,9%	6,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

A análise comparativa entre as tabelas 46 e 47 reforça os dados apresentados anteriormente, de que os jovens estudantes não se sentiam-se seguros quando o assunto era discutir direitos humanos e cidadania. A maior parte não respondeu sobre os direitos que consideravam mais importantes e também não sugeriram a criação de novos direitos. Prevaleceu o conceito de cidadania relacionado a questões individuais, à garantia de direitos e pouco relacionado aos deveres. Os dados sugerem que os jovens estão mais preocupados com a conquista de direitos e integração a determinados grupos.

De acordo com Portinari e Coutinho (2006), ser jovem, na cultura ocidental contemporânea, é sobretudo uma forma de identidade, um estilo de vida. Os jovens sentem necessidades de participar de um grupo, de integrar a sociedade de consumo. Muitas vezes, não se enquadram em determinados grupos. Perguntamos aos entrevistados se já se sentiram humilhados, desrespeitados ou discriminados, por qualquer motivo. 37,7% afirmaram que nunca, separadamente, obtivemos os seguintes dados: E.E.A.rur., 26,9%; E.E.A.urb., 37%; E.M.U.rur., 42,9%; E.M.U.urb., 55,5%,

E.M.P.rur., 31,5%; E.M.P.urb., 29,5%. No total dos jovens colaboradores, 31,6% declararam que, algumas vezes, se sentiram discriminados. E.E.A.rur., 34,7%; E.E.A.urb., 25,9%; E.M.U.rur., 28,6%; E.M.U.urb., 22,3%; E.M.P.rur., 47,4%; E.M.P.urb., 35,3%. Em todos os municípios, os jovens das escolas localizadas no meio rural representaram um maior percentual. Registraram que foram discriminados uma vez, 13,9%. E.E.A.rur., 15,4%; E.E.A.urb., 14,8%; E.M.U.rur., 21,4%; E.M.U.urb., 11,1%, E.M.P.rur., 5,3%; E.M.P.urb., 17,6%. Os que afirmaram terem sofrido discriminações muitas vezes, foram 12,3% do total dos entrevistados. Sendo: E.E.A.rur., 19,2%; E.E.A.urb., 18,5%; E.M.U.rur., 7,1%, E.M.U.urb., 0%; E.M.P.rur., 10,5%; E.M.P.urb., 17,6%. Não responderam a essa questão 4,5% dos colaboradores.

A descrição dos dados revela que muitos jovens, mais de 50%, já se sentiram humilhados, discriminados. Pedimos que aqueles tiveram esse sentimento registrasse o motivo. Descrevemos os dados na tabela 48:

Tabela 48 – Motivos/situações em que os jovens já foram discriminados

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.E.U.rur.	E.E.U.urb.	E.E.P.rur.	E.E.P.urb.	
Pela cor e questão de moradia;		3,7%	7,1%				1,5%
Fui chamado de "macaco" e acusado de ser ladrão;			7,1%		5,3%		1,5%
Por causa da minha cor;	11,5%	3,7%	14,3%	3,7%			5,4%
Questão de moradia; timidez;			7,1%	3,7%			1,5%
Acusado de fazer "coisas" que não fiz;			7,1%				0,8%
Vizinhos falarem mal;			7,1%				0,8%
Por ser loira;			7,1%				0,8%
Por questão do tamanho (estatura);				3,7%			0,8%
Nenhuma situação;	23%	3,7%	42,9%	63%	31,6%	29,4%	39,3%
Não comentou;	57,9%	3,7%		14,8%	52,6%	53%	36,9%
Por ser "gago";				3,7%			0,8%
Devido minha religião;				3,7%			0,8%
Por ser muito magra;				3,7%			0,8%
Questões estéticas;	3,8%	3,7%				11,8%	3,2%
Por ser a mais velha da turma;	3,8%						0,8%
Por ser surda;		7,4%				5,8%	2,3%
Pelo estilo de vestir;		3,7%					0,8%
Pela questão social;		3,7%					0,8%
Em festas na escola.					10,5%		1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Os motivos da discriminação foram os mais variados: pela cor da pele, religião, moradia, estética, idade etc. Muitos preferiram não comentar, o que revela sinais que ainda se sentem incomodados pelo fato de terem sido discriminados. Acreditamos que

esse é mais um desafio das escolas, tanto no meio rural quanto no meio urbano: trabalhar com as diferenças, com o espaço multicultural. Segundo Candau (2002), as relações interétnicas têm sido uma constante ao longo da nossa história, uma história dolorosa, principalmente para os grupos indígenas e afro-descendentes. Nossa formação histórica está marcada pela eliminação física dos “estranhos”<sup>71</sup>, ou pela escravização ou pela negação da cultura.

Para efetivar uma educação multicultural, Sacristán (1995) nos ensina que não devemos apenas nos contentar em introduzir alguns temas a mais. Para o autor, um currículo multicultural implica mudar não somente as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada. À medida que a educação escolarizada não intervém na crítica e depuração desse conhecimento social extraescolar, ela não se torna ativa em um âmbito de socialização, decisivo para os indivíduos. Segundo Sacristán (1995),

Ressaltar o valor e a força do currículo extra-escolar deve servir para os educadores moderarem as expectativas de seu poder de intervenção a partir da escola, fazendo com que a perspectiva multicultural seja formulada a partir de coordenadas mais amplas que as do currículo escolar, com frentes de atuação muito diversas, e com que se proponham estratégias didáticas que vinculem o conhecimento escolar relativo ao tema que nos ocupa com as aprendizagens de origem externa à escolaridade (p. 90-91).

Acreditamos na importância de “empoderar” os jovens estudantes de forma que se percebam como importantes agentes sociais, para que possam atuar no mundo social, cientes de suas potencialidades, de seus direitos e de seu poder. Enfim, possibilitar aos alunos adquirirem habilidades, conhecimentos para conviverem em paz e harmonia com o devido respeito aos diferentes grupos de nossa sociedade plural.

Como registramos, ao longo do capítulo, os jovens estudantes são atores sociais plurais, mas, como afirma Dayrell (2007), não podemos esquecer o óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.

O estudo levou-nos a compreender que a construção das identidades ocorre durante toda a vida, trata-se de um processo dinâmico de transformação, é a sedução, o

---

<sup>71</sup> Termo utilizado por Bauman ao se referir aos grupos minoritários, os outros, os diferentes.

fascínio pelas “novas” tecnologias de informação e comunicação. Mas a família, a igreja e a escola permanecem como instituições mais formadoras.

Os caminhos da nossa investigação nos levam à constatação de que os jovens que chegam às escolas públicas, tanto do meio rural quanto do meio urbano dos municípios investigados, são diversos, plurais, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos. As diferentes dimensões da condição juvenil são marcadas pelos espaços de vivência, pelas condições sociais e econômicas a que estão submetidas esses jovens. Concordamos com Dayrell (2003), ao afirmar que a construção do conceito de juventude desprovida de fixidez de critérios e imagens fragmentadas é essencial para preservar a perspectiva da diversidade.

A pesquisa com os jovens estudantes, em escolas localizadas no meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil, permitiu-nos confirmar as análises sugeridas no primeiro capítulo, ou seja, é um cenário complexo, ambíguo, marcado por transições, mudanças e permanências. São maiores as aproximações e semelhanças e menores as diferenças. As relações entre o meio rural e urbano são circulares, são territórios que dialogam, espaços de fronteira cada vez mais fluidas. A noção de circularidade entre os territórios rurais e urbanos, permite estabelecer uma modalidade fundada na interrelação dos diferentes espaços. Assim, é possível o diálogo com e entre a diferença. A escola pode se tornar um local privilegiado de trocas de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de integração entre diferentes sujeitos e articulação entre diferentes padrões culturais.

Os jovens estudantes, tanto do meio rural quanto urbano, registraram que, mesmo tendo críticas em relação à instituição escolar, acreditam na escola e confiam nos professores. Nesse sentido perguntamos: quem são os professores de História desses jovens estudantes? Como se formaram professores? Quais as especificidades em ser professor de História em escolas no meio rural? E no meio urbano? Como é construída sua identidade docente? Essas são algumas questões a que procuramos responder no próximo capítulo.

### ***CAPÍTULO III***

## FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM TERRITÓRIOS RURAIS E URBANOS

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”*

*Paulo Freire*

*“(…) É verdade que, em escala humana, a inteligência é abertura para um exterior, inacabamento perpétuo, esforço para fora e o que não é si mesmo. Aprender é entrar no mundo do outro (…)”*

*Pierre Lévy*

### 3.1 Introdução

Iniciamos este capítulo com as epígrafes de Paulo Freire e Pierre Levy, por considerarmos que oferecem pistas para refletirmos sobre o ser e formar-se professor, sobre o processo de construção da identidade docente, o que possibilita ao professor tornar-se sujeito da sua formação e não apenas objeto dela. Em comum, os autores reforçam o “inacabamento” humano, o que nos sugere que a formação docente não é apenas uma etapa da vida escolar com início, meio e fim determinados, mas um processo contínuo, permanente, que ultrapassa as fronteiras de um curso universitário.

Concordamos com Guimarães e Zamboni (2008), ao afirmarem que a formação docente não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos, em múltiplos espaços socioculturais, agências, em diferentes modalidades e projetos formativos. Aspectos da história de vida pessoal marcam o ser e o formar-se professor. Vida e profissão são lugares que constroem experiências. Entendemos o lugar como ocupação do espaço por pessoas que lhe atribuem significados e legitimam sua condição.

Nesse sentido, a construção da identidade docente tem estreita relação com o espaço, com o lugar, a cultura e a sociedade em que o indivíduo viveu e vive. Ela não é única e pode ser vista sob diversos aspectos. Pode-se pensar em identidade cultural, social, étnica, linguística, religiosa, entre outras. Todas essas estão estreitamente relacionadas ao ambiente em que o sujeito se encontra, sendo marcado, pelo tempo, pelo espaço, por fatores ambientais,

econômicos, sociais, políticos e culturais. Assim, não é possível o estabelecimento de uma identidade estática e imutável. A identidade tem uma vitalidade, transforma-se. À medida que o sujeito interage com o seu “eu” e a sociedade, vai sofrendo influências de outras pessoas, valores e símbolos e outras identidades que esse ambiente lhe oferece, modificando sua própria identidade.

Para Bauman (2005), a identidade é um “monte de problemas”, e não uma campanha de tema único. É formada ao longo do tempo, por meio de processos culturais, não é inata, ou existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece incompleta, em processo, em constante formação. Constitui-se e está sendo constituída por diferentes relações de poder, define-se por suas relações com os outros, consigo mesmo e com o mundo. Nesse sentido, os processos identitários dependem de escolhas, esforços, negociações, lutas, entendimento, desentendimentos, muitas vezes, perturbadores e desconfortáveis. O debate sobre identidade instiga reflexões sobre outros tempos, e, dessa forma, marca a formação da consciência histórica. Essa é entendida por nós como orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.

De acordo com Pais (1999), os conceitos de identidades e consciência histórica estão intimamente ligados. O autor afirma que, sem consciência histórica do passado, não perceberíamos quem somos. A dimensão identitária emerge no terreno das memórias históricas partilhadas. O sentimento de identidade, entendido no sentido de imagem de si, para si e para os outros, está associado à consciência histórica, que, de acordo com o autor, é a forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, que antecipam a nossa existência, que, por sua vez, antecipará a dos outros.

Neste capítulo, o conceito de consciência histórica será introduzido, pois, ao nos refletirmos sobre o ser e o formar-se professor, como movimento constante, inacabamento, estamos trabalhando diretamente com a construção das identidades e, conseqüentemente, com a consciência histórica, categoria que será mais bem explorada no capítulo IV.

Fundamentados em autores como Bauman (2005), Hall (2000), Silva (2000), Nóvoa (1992), Pereira (2009), Guimarães (1997), Monteiro (2007), Caimi (2008), Guimarães e Zamboni (2008), Rusen (1992), (2001), (2007), Cerri (2011), procuramos refletir sobre o processo de construção das identidades e da consciência histórica de professores de História atuantes no ensino fundamental, em escolas no meio rural e urbano. Por meio das narrativas dos docentes, analisaremos percepções sobre aspectos da vida pessoal, os significados da religião, concepções políticas, o perfil

socioeconômico e cultural e a relação com a formação de suas identidades; formação inicial e continuada, a experiência e a prática docente em diferentes territórios (rurais e urbanos).

### **3.2 A vida como lugar de construção da identidade docente**

Nossa intenção, ao registrar as vozes dos professores de História que atuam em escolas no meio rural e urbano, é trazer o homem para o centro das pesquisas histórico-educativas compreendendo que o homem é o universal singular, dessa forma, podemos conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. Discutir a identidade docente implica indagar: quem são esses professores? O que pensam? Como trabalham? Quais os significados atribuem a sua própria experiência?

Acreditamos que a vida pessoal se entrecruza à vida profissional. Nesse sentido, comungamos com Souza (2011), ao afirmar que,

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação. (p. 213).

Entendemos a noção de território como confluência de múltiplos espaços narrativos vinculados às relações sociais, políticas, materiais, simbólicas, vividas pelos sujeitos. A história de vida, como lugar, pode ajudar-nos a compreender o professor em relação com a história do seu tempo, suas escolhas e opções e modelos de ensino e práticas educativas e vínculos com a juventude. Por isso, ouvimos os professores sobre sua infância, o início da sua vida escolar e a participação dos pais nesse processo.

Dos seis professores colaboradores, no ano de 2010, três atuavam em escolas localizadas no meio rural e três no meio urbano. Quatro professoras e dois professores. O mais velho, contava com 50 anos de idade, era o professor Sebastião, que atuava em uma escola urbana no município de Patos de Minas, e o mais novo, 33 anos, o professor Eduardo, lecionava também em uma escola urbana, mas no município de Araguari. As professoras possuíam entre 40 e 45 anos de idade. Luci era professora da escola localizada no meio urbano do município de Uberlândia e Maria Helena no meio rural.

Maria Cristina trabalhava na escola situada no meio rural do município de Araguari e Marli ensinava na escola do meio rural de Patos de Minas. Todos concordaram em explicitar suas identidades e suas histórias.

No início da entrevista, o narrador falava livremente sobre seu processo de vida, destacamos as narrativas de Eduardo e Sebastião, que nasceram e viveram partes de suas vidas em territórios rurais:

*Nasci no meio rural do município de Araguari, lá permaneci até os 8 anos. Mudamos para a cidade para que eu pudesse estudar. Na cidade, tudo era mais difícil, tínhamos que pagar aluguel, e o meu pai veio para uma realidade que ele não conhecia. Éramos seis pessoas em casa, meu pai continuou trabalhando na agricultura, às vezes no café, na plantação de milho, hortaliças, trabalhou muito em empreito, de bater pasto, fazer cercas. Ou seja, meu pai veio para a cidade e continuou trabalhando no meio rural, porém com um agravante, ele ia para o trabalho e voltava nos fins de semana. Como era difícil para o meu pai sustentar a casa sozinho, minha mãe trabalhava lavando roupa para fora. Eu tinha uns 10 ou 11 anos e ajudava buscando e levando as malas de roupas. Nessa época, morávamos em uma colônia, perto da escola São Vicente de Paulo. Desde muito novo, senti a necessidade de trabalhar, porque a alimentação, as roupas eram escassas, diferente do período em que residíamos no campo. Não tínhamos luxo, não tínhamos televisão, nem rede elétrica, mas tínhamos o frango para comer, na roça, produzíamos de tudo que precisávamos. Aqui na cidade, aos 12 anos, comecei a vender picolé. No final da tarde, com o dinheiro que recebia, eu comprava um quilo de arroz. Eu estudava de manhã e vendia picolé à tarde, meu irmão também sempre trabalhou, não tínhamos muito tempo para brincar ou para ficar na rua, ou para envolver com outra coisa que não fosse interessante, como as drogas. Aos 15 anos, comecei a trabalhar em uma farmácia, trabalhava à tarde e estudava de manhã. Em 1992, comecei a trabalhar na Louçadada, e eu fui estudar à noite porque tinha que trabalhar o dia todo. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*A minha origem é rural. Eu sou do município de Patos, que fica a uma média de 40 Km daqui. Passei a minha infância e a adolescência no meio rural, fiquei lá até os 20 anos. Fui um menino trabalhador diário, e não tinha tempo para descansar não. Tínhamos um sítio, de, no máximo, 9 hectares de terra. Meu pai tocava roça com os outros, a meia. Nós éramos 6 homens e 6 mulheres. Um dos meus irmãos já tinha saído para estudar fora e uma irmã. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

Concordamos com Guimarães (2002), ao afirmar que o processo de formação não se constrói apenas nos cursos frequentados em escolas e universidades, durante determinados períodos. O ser o formar-se professor é resultado de uma construção cotidiana, os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Os professores Eduardo e Sebastião foram criados no meio rural, trazem marcas desse passado em suas memórias. Para Eduardo, viver em territórios rurais tem suas

vantagens, mesmo levando uma vida simples, era menos difícil do que na cidade, pois podiam produzir o próprio alimento. As relações estabelecidas em territórios urbanos, segundo o professor, são mais difíceis, pois se tem que comprar tudo o que se consome. Sebastião evidenciou outro aspecto do rural, o excesso de trabalho e a falta de tempo para o descanso.

As professoras Luci, Maria Helena e Maria Cristina tiveram a experiência de morar em várias cidades ao longo da infância, em função do trabalho de seus pais, hidroelétricas, chefe de estação e Andrade Gutierrez, mudavam muito de cidade. Essas experiências marcaram suas histórias de vida. Marli foi a única professora participante da pesquisa que passou toda a sua infância na cidade em que nasceu, Patos de Minas. Por meio das narrativas, podemos observar que todos os colaboradores são filhos de trabalhadores.

Quanto ao início da vida escolar, identificamos particularidades de estudar em escolas localizadas no meio rural e registramos, também, a participação dos pais nesse processo. Destacamos as narrativas:

*Meus pais sempre consideraram o estudo muito importante, mas, nenhum filho, além de mim, chegou ao Ensino Superior. Minha mãe sempre colocou na minha cabeça que a mulher tem que ser independente. Meu pai também sempre me apoiou, tanto é que até o 3º Colegial, eu nunca tinha trabalhado fora. Ele que me manteve. Só depois que eu terminei o 3º colegial que ele falou: olha, se você quiser fazer alguma outra coisa, fazer um curso superior, você vai ter que se manter. A partir daí, comecei a trabalhar. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Comecei minha vida escolar aos sete anos, fui alfabetizada em uma escola rural, depois fui para cidade de Lavras, morei com os meus tios, e lá fiz o segundo e o terceiro ano. Voltei para o meio rural e continuei meus estudos até terminar o primário, o que chamamos hoje de anos iniciais do ensino fundamental. Sempre tive muito incentivo dos meus pais, que compravam livros para mim e eram leitores. (Maria Helena, professora da E..M.U., rur.2010).*

*Comecei os estudos um pouco atrasado, porque eu tinha vindo para a cidade aos 7 anos, meu irmão mais velho veio primeiro, mas não estava dando muito certo. Meus pais nunca precisaram falar que era para eu estudar, tanto eu quanto meu irmão tínhamos a consciência de que isso era necessário. Ou nós estudávamos ou permanecíamos na situação em que estávamos. O maior incentivo do meu pai foi abandonar toda uma situação estável que ele tinha no meio rural, e vir para a cidade, entendendo que os filhos tinham que estudar. Penso que meu pai não compreende a dimensão do seu ato. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Fiz até a quarta série em Pindaíba, era uma escola pequenininha no Município de Patos. (...) Estudei em uma escola multisseriada, demorei vários anos até completar a quarta série. Quando eu era criança, meu pai não dava importância para a educação, para ele bastava ter aprendido a ler, o mais importante era estar junto dele no trabalho. (...) A escola era longe de casa, eram quase dois quilômetros, íamos e voltávamos à pé. Eu trabalhava até quase à noite na roça e acordava de madrugada para ir para escola. Minha mãe incentivava muito e, na quarta série, tive uma professora que também me incentivou bastante. Essa professora morava em Pindaíba, e ela sempre dizia que eu tinha que continuar os estudos. (...) Estudamos com muito esforço, por interesse, pois vivíamos no meio rural com muitas dificuldades. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Meus pais sempre acompanharam bastante a minha vida escolar, incentivavam-nos e nos cobravam muito. A participação da minha mãe foi maior, pois o meu pai tinha menos tempo. (...) Todos os meus irmãos estudaram, mas eu fui a única que concluiu o ensino superior. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

Ao narrarem sobre a vida escolar, chamam-nos a atenção algumas especificidades do meio rural. As histórias de Sebastião, Eduardo e Maria Helena são histórias de muitos brasileiros que viveram no meio rural, onde o acesso à educação escolar era muito restrito. Revelam as mazelas do sistema escolar no meio rural brasileiro. Sebastião destacou as dificuldades de estudar, como, por exemplo, a distância da escola, a necessidade de deslocamento, a defasagem série/idade, turmas multisseriadas, os problemas de conciliar trabalho e estudo e, no período em que estudou, as escolas rurais não certificavam os alunos. Tinham que fazer uma prova em uma escola urbana e, se tirassem média, conseguiriam um certificado de conclusão que possibilitava a continuação dos estudos. Nesse sentido, evidenciamos a supremacia dos territórios urbanos, se comparados com os rurais. Eduardo, para começar a vida escolar, teve que deixar a casa de seus pais e se mudar para a cidade para morar com uma tia, mas, como resistiu, retornou para o meio rural e retardou o início de seus estudos. O professor comentou que, mesmo ante as dificuldades de viver no meio rural, tinha a vantagem de não lhe faltar o básico: a alimentação.

Os deslocamentos de lugar, do meio rural para as cidades e para cidades de diferentes estados, marcam a formação dos professores. Revelam a complexidade e a desigualdade territorial e as dificuldades de acesso aos serviços. E foram constantes na vida de vários colaboradores desta investigação. A professora Maria Helena foi alfabetizada em uma escola no meio rural, depois se mudou para a cidade e retornou para o rural onde concluiu o ensino primário (anos iniciais do ensino fundamental). A professora Luci começou o jardim da infância em uma escola na cidade de Fronteira,

mas interrompeu os estudos em função do trabalho do pai, que teve de se transferir. Comentou, em sua narrativa, que, mesmo nunca tendo estudado em escolas no meio rural, ela tem suas raízes nesse espaço, pois seu pai viveu parte da sua vida no meio rural, se fixou na cidade, por volta de 1950, em busca de trabalho. As professoras Marli e Maria Cristina atuantes como docentes de História no meio rural, respectivamente de Patos de Minas e Araguari, não tiveram laços com o meio rural até iniciarem suas atividades no magistério.

A maioria dos professores, sujeitos desta investigação, têm origem no meio rural, oriundos da classe trabalhadora, representam os poucos que cursaram o ensino superior na família, cujos pais também não possuem escolarização, mas, mesmo assim, em geral, incentivaram os filhos a estudar. O caso de Sebastião foi um pouco diferente, o pai não dava importância à educação escolar, para ele bastava que os filhos aprendessem a ler e escrever. Isso era comum no meio rural. Os filhos, do sexo masculino, deveriam aprender e ajudar o ofício do pai. Mas sua mãe incentivava bastante, e o professor também teve incentivo de sua professora. Os pais do professor Eduardo nunca precisaram falar da importância do estudo, a vida mostrou-lhes a necessidade de estudar. A atitude do pai, ao se mudar para a cidade, para os filhos continuarem seus estudos, foi para o professor o maior incentivo, o que também é excepcional.

A condição socioeconômica dos colaboradores da investigação corrobora os estudos de Tedesco (1999), segundo ele, nas últimas décadas do século XX, no cenário internacional, a profissão docente perdeu a capacidade de atrair jovens de classes mais abastadas. Uma possível explicação são os baixos salários, que, segundo o autor, provocaram uma série de fenômenos, tais como: desmoralização, abandono da profissão, ausentismo, busca de outros empregos e um impacto negativo sobre a qualidade da educação oferecida para a população.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre aspectos da vida dos professores e a relação com a formação da identidade docente, procuramos compreender os significados da religião para os nossos colaboradores e as relações entre as concepções e as práticas educativas. Maria Cristina participou ativamente dos movimentos ligados à Igreja Católica, mas, por algum motivo, que preferiu não registrar, ela se decepcionou com a igreja, principalmente com alguns padres. Também afirmou que a questão da religião não interfere em sua prática docente. A professora Marli foi educada na religião católica, participou do grupo de jovens. Mas asseverou

que a religião não interfere na sua atuação como professora. Registrou que, quando iniciou o curso de História, entrou em conflito com a religião e afastou um pouco. Em comum, as duas professoras tiveram ligações fortes no passado com a religião, mas afirmaram que suas práticas religiosas não se relacionam com as educativas.

Em outra perspectiva, destacamos as narrativas:

*Sou religiosamente eclética. Fui educada no catolicismo, mas tenho uma família umbandista, mas nunca tive contato direto com a Umbanda. Conheci o cardesismo e gostei muito, assisti a algumas palestras, mas foi só. Fui a um Terreiro de Candomblé, achei muito interessante, fiquei muito tempo frequentando, mas cheguei à conclusão de que algumas coisas nas quais somos educados são muito fortes, deixam marcas, é o caso do catolicismo que, em mim, é muito forte, porque eu cresci frequentando a igreja católica, isso era muito importante para minha família. Eu só fui ter contato com outras religiões depois dos 25 anos. Eu digo que sou eclética, porque eu acredito em todas as religiões, mas minha relação com o catolicismo é muito forte. Atualmente, não vou à missa com grande frequência, mas considero importante, às vezes, sinto falta. Também faço orações espíritas e acredito na vida após a morte. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Há muitos anos que faço parte do movimento dos vicentinos<sup>72</sup>. É um grupo que procura levar uma ajuda material e espiritual para as famílias assistidas. Para você ser vicentino, você não precisa necessariamente pertencer à Igreja Católica, mas a maioria dos vicentinos é católica. É um movimento relacionado com a Igreja Católica. Também participo do Encontro de Casais com Cristo, que, em minha opinião, é um pouco elitizado, o objetivo maior é fortalecer os casais. (...) E toda essa experiência influencia na minha prática docente, porque sou preocupado com questões sociais e penso que a educação serve para ajudar resolver os problemas sociais. Em minhas aulas, eu sempre procuro dialogar com os alunos, mostrar o caminho certo, mesmo que eu não atinja a todos, eu sempre tento. Eu acredito que com o aspecto religioso, e não doutrinário, podemos fortalecer esses estudantes. Se não fizermos nada a sociedade permanecerá como está. Acredito que a sociedade não é assim, ela está assim. E a formação religiosa é imprescindível para entender o próximo. Destaco que a sociedade está marcada pelo racismo, intolerância e preconceito e, como somos fruto da sociedade, podemos ser contaminados por esses aspectos, mas penso que pode ser transformada, e a religião na sala de aula é o que pode ajudar. Temos que respeitar e amar os alunos, porque manter a disciplina sendo autoritário é fácil, o mais difícil é você ter um caráter humano de amor ao próximo com aqueles alunos que dão trabalho. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

<sup>72</sup> A Sociedade São Vicente de Paulo (SSVP) conhecida como Vicentinos, é um movimento católico e internacional, fundado em Paris em 1833. Esta sociedade se inspira no pensamento desse Santo que prega a justiça e a caridade. É aberta a quem desejar viver fé, no amor e no serviço a seus irmãos. Atualmente, a SSVP está presente em 135 países, com um número aproximado de 500 mil membros. O Brasil é o maior país vicentino do mundo: são 20 mil Conferências, 1754 Conselhos Particulares, 272 Conselhos Centrais, 30 Conselhos Metropolitanos e 2 mil Obras Unidas, coordenadas pelo Conselho Nacional do Brasil. São 250 mil membros. A Conferência São José, no Rio de Janeiro foi a primeira no Brasil, fundada no ano de 1872. Fonte: <http://www.comunidadesjb.com.br/movimentos-e-servicos/movimento-vicentino> acesso: 03/05/2012.

*Quanto à religião, eu a considero muito importante, na questão existencial, no viver. A questão da socialização, da solidariedade, ajuda muito. O aspecto humanista, aspecto de solidariedade. Mesmo a pessoa muito fechada, muito ranzinza, mesmo com tudo isso, a pessoa não mede esforços para ajudar o outro, muitas religiões são assim. Independente de ganhar dinheiro ou não, as pessoas ajudam, nesse sentido. No aspecto humano mesmo, de solidariedade. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Não tenho religião, fui criada no cristianismo, mas meus pais são católicos praticantes, meu pai e minha irmã são vicentinos. Quando eu era criança, meus pais me obrigavam a ir à igreja, mas eu sempre indagava por que existe o mundo? Se não fosse o mundo seria só mato? Mas só existe mato porque existe mundo! Então, eu comecei a questionar a existência de Deus, pensei que era tudo balela mesmo, que tinham criado essa historinha para que todos se comportassem direitinho como manda a sociedade. Quando eu comecei a dar aula, eu até comentei com meus alunos, deve existir Deus, porque só existindo um ser superior para não explodir em sala de aula. Não vou dizer que não acredito e nem que acredito, agora, para mim, é indiferente se existe ou não Deus. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

Maria Helena revelou seu ecletismo religioso, é de família católica, conhece um pouco da umbanda, estudou o cardesismo. Nesse processo, foram se formando suas identidades, mas declarou que sua relação com o catolicismo é muito forte. As diferentes religiões experimentadas pela professora marcam sua identidade.

Eduardo registrou que faz parte do grupo dos vicentinos e do “Encontro de casais com Cristo”. Para o professor, é fundamental acreditar em Deus, não importa a religião. Construir o conhecimento, preparar para a ação, formar homens que respeitem a essência do Ser, faz parte da sua profissão, as crenças e as práticas religiosas, de algum modo, interferem a prática docente. Ao longo do período em que acompanhamos suas aulas de História, percebemos como a religião marca a aula do professor, destacamos, como exemplo, a nota de campo a seguir:

O professor justificou o porquê de países europeus serem mais ricos e terem menor desigualdade social. Falou rapidamente da miséria de grande parte de brasileiros e comentou que fazia parte de um grupo chamado de vicentinos, que ajuda a pessoas miseráveis. Com isso, o professor afirmou acreditar que a ajuda essas pessoas as afastam das drogas e do mundo do crime. Reforçou que não impõe a religião católica, apenas conversa com as pessoas e as ajuda, principalmente com “cesta básica”. (Nota de Campo, E.E.A.urb., 29/03/2010).

Evidenciamos que a prática religiosa do professor Eduardo intervém na sua prática educativa. Suas escolhas, sua retórica utilizada no processo de ensinar e aprender História estão impregnados de aspectos religiosos. De forma parecida, o professor

Sebastião declarou que a religião é fundamental para desenvolver o aspecto humano, para a socialização e estimular a solidariedade entre os homens.

Mesmo sendo filha de católicos praticantes, a professora Luci afirmou que, desde criança, questionou a existência de Deus. Para ela, a religião é uma forma de “doutrinar” a sociedade para que todos possam se comportar de acordo com as normas estabelecidas. Atualmente, ela considera indiferente a existência ou não de Deus.

Se tomarmos os posicionamentos como ponto de vista linear ou estanque, podem parecer ambíguos, contraditórios e sem relação com a vida prática, mas como aprofundaremos no capítulo IV, entendemos que os professores orientam suas ações por meio dos processos mentais da consciência histórica que ficam ancorados em determinados núcleos de sentido. No caso da religiosidade, acreditamos que faz parte de uma teia da narrativa de construção, modificação ou conservação das identidades desses sujeitos.

Outro viés dessa teia é a experiência política dos professores, nesse sentido, destacamos as narrativas dos colaboradores:

*A participação nos movimentos da igreja levou-me à participação política, pois as mesmas pessoas que faziam parte dos movimentos da igreja faziam parte do partido. Automaticamente, filiei-me ao PT, pois era uma extensão da igreja para o partido ou do partido para a igreja. Esse envolvimento com a política me ajuda muito como professora, inclusive na forma de trabalhar os conteúdos. Não há como sermos neutros, o aluno tem que saber que você tem uma posição, que você pensa alguma coisa em relação a tudo, que você está falando para ele. Atualmente, eu não participo de nenhum movimento social, nem cultural ou artístico, mas a experiência deixou marcas, penso que mais positivas. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Já fui militante da igreja católica, fui sindicalista, gosto muito de política, mas é um assunto que me deixa muito exaltada, não quero ficar mais cansada, quando eu preciso fazer uma discussão, eu faço. Não sou filiada a nenhum partido, mas sou de esquerda. Há algumas coisas a que temos que prestar mais atenção, mais do que ter um partido, um idealismo, é necessário resolver problemas urgentes como a fome. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Eu me interesso muito por política. Eu acredito que tudo que você mexe em relação à política, apesar de eu não ter nenhuma ligação afetiva, eu não sou filiada a nenhum partido, mas eu acompanho e tenho as minhas convicções políticas. Eu me posiciono nas minhas aulas também. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*Eu tenho a convicção de que a política deve ser empreendida pelo bem-estar do povo, diminuindo a desigualdade a intolerância, dessa forma, a política deve fazer parte da sala de aula, pois educar é um ato político. Eu penso que pela minha própria formação,*

*temos a tendência de defender os partidos que olham para o povo. Atualmente, eu não sou filiado em nenhum partido, mas tenho a intenção de me filiar. Tenho essa coerência na minha forma de pensar, ou seja, a minha concepção de educador, com a minha concepção religiosa e política, tudo em função de melhorar a vida do outro. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Quanto à política, uma das teorias que eu gosto é a democracia. Nem comunismo e nem capitalismo, eu penso que devemos privilegiar o aspecto social. Sou contra a ditadura. Em relação à política eu não sou radical, acredito que afirmar que é de um único partido é complicado, eu nunca me filiei a nenhum. Quando o PT surgiu, era um partido muito radical. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Politicamente, mesmo com todos os problemas, eu voto no PT. Participei por três anos da JOC, e isso influencia, em parte, a forma de atuar como professora. Embora eu ainda não tenha conseguido utilizar em sala de aula tudo o que aprendi no movimento. Na JOC – Juventude Operária Cristã -, tínhamos um lema: “ver, julgar e agir”, o militante tinha que ter participação, no bairro, ou na escola com os jovens, promover reuniões e discussões, e agir para sanar o problema detectado. Atualmente, eu não sei como está esse movimento, nem o que está fazendo, mas, na época que eu participei, ele me ajudou, contribuiu para minha forma de pensar. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

A narrativa do professor Sebastião não deixa claro seu posicionamento político. Ressalta que defende a democracia, que é contra a ditadura, o comunismo e o capitalismo. Para justificar o motivo de ser contra o comunismo, o professor citou o exemplo da Rússia. Declarou que não é radical, ressaltou que o PT, quando foi criado, era um partido muito radical. Como estávamos em época de eleições presidenciais, o professor comentou sobre os dois candidatos, Dilma (PT) e José Serra (PSDB), mas o professor preferiu não declarar em quem votaria.

Segundo Luci, a experiência em movimento político – JOC- influenciou a sua forma de atuar como professora de História. O lema do movimento “ver, julgar e agir”, interfere na sua prática. Em relação ao partido político, a professora declarou que mesmo com os problemas tão divulgados pelas mídias, ela vota no PT.

As narrativas dos colaboradores, em particular das professoras Luci, Maria Cristina e Maria Helena, nos permite afirmar que suas identidades relacionadas à questão política estão em processo de transformação. O passado e o presente exercem um importante papel na história dos professores. No passado participaram ativamente dos partidos políticos, de sindicatos, mas, no presente consideram a influência dessas experiências, mas demonstram sinais de uma forma diferente de pensar. Como afirma Woodward (2000), embora possamos nos ver, seguindo o senso comum como sendo a

“mesma pessoa”, nos diferentes encontros e interações, somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo.

Nesse sentido, acreditamos que os professores, ao longo da vida, constroem diferentes concepções religiosas e políticas e estas, interferem e sofrem interferência das práticas docentes considerando os diferentes territórios em que atuam (rural ou urbano). Assim como a religião e a questão política, a participação nos movimentos sociais contribui para a formação da identidade docente. Segundo Gohn (2010),

Os movimentos sociais constituem-se como um dos sujeitos sociopolíticos presentes no associativismo no Brasil porque eles foram, e ainda são, as bases de muitas ações coletivas no Brasil a partir de 1970. Algumas abordagens modernas que destacam as categorias do capital social de uma comunidade, a partir de ações cívicas, contrapondo-as aos movimentos, esquecem-se que os movimentos geram solidariedade social e coesão, eles impulsionam as pessoas sem auferirem nenhuma renda. Eles mobilizam ideias e valores e geram saberes e aprendizado coletivo; enquanto isso, a maioria das ações cívicas são organizadas de cima para baixo, permanecem autocentradas e autoreferenciadas, limitando-se ao desempenho de uma estratégia de sobrevivência ou uma ação cultural, sem desenvolver, na maioria das vezes, potencial para autonomia e autodesenvolvimento das ações. (p. 40-41).

De acordo com a autora os movimentos sociais desenvolvem a coletividade e geram solidariedade social. Em nossa investigação questionamos aos professores se participam ou participaram de movimentos sociais ou socioculturais. A professora Marli e o professor Eduardo, limitaram-se em afirmar que nunca participaram de movimentos sociais. Na continuação destacamos as narrativas dos outros colaboradores:

*(...) Foi o momento em que me envolvi com o Movimento dos Sem Terra. Fazíamos campanhas na cidade, para arrecadar alimentos, roupas, e até mesmo de ir aos acampamentos para ver a prática. São experiências que somam com minhas leituras. Não me aprofundei muito, mas eu sempre acabava lendo alguma coisa de Marx, na época, o pessoal era totalmente Marxista. Eu lembro que meus amigos eram Marxistas. Então, a gente acabava ouvindo-os e a paixão deles contagiava a gente. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*(...) Embora, atualmente, eu não esteja participando de nenhum movimento, estou bem tranquila. Também já participei ativamente do movimento negro, e para mim é outra coisa difícil, porque eu não tenho a mesma postura, não me manda defender que tem ter um negro na política, no governo federal, no governo estadual, porque,*

*primeiro, a pessoa tem que estar preparada, independente da cor da pele. Eu penso que tem de cuidar da saúde, da educação de forma democrática, pois o nosso país é multicolorido. Eu penso que temos que aproveitar determinadas coisas, como, por exemplo, a política de cotas, e assim fazer um curso superior, pois, na verdade, há uma dívida que a história tem conosco de mais de trezentos anos com o negro. A minha dificuldade com o movimento negro é entender que algumas coisas pelas quais devemos lutar mesmo. Eu não atuo mais diretamente, mas, como toda minha família está envolvida acabo participando de forma indireta. Essas discussões eu costumo levar para minhas aulas também. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Atualmente, eu não tenho participado de nenhum movimento social, e estou meio pessimista em relação aos movimentos, o único que vejo que está mais forte é o MST. Sempre que eu discuto sobre o movimento em sala de aula, surge sempre a ideia de que são baderneiros, e é difícil desconstruir essa concepção, pois estamos concorrendo com os meios de comunicação, em especial, com a Rede Globo. Falta maior organização dos trabalhadores, podemos ver o fiasco que foram as últimas greves de professores. Agora, eu penso que, nas grandes cidades, o Movimento dos Sem Tetos também é atuante. Assim como o movimento social influencia na minha prática docente, a maneira de pensar a religião também influencia. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

Maria Cristina envolveu se ativamente com o MST. Narrou com grande paixão sobre as contribuições na sua formação humana, essa experiência, inclusive, instigou-a na escolha de fazer o curso de História. Maria Helena afirmou que, atualmente, não está participando de nenhum movimento social. Além dos movimentos na igreja, a professora atuou ativamente do movimento negro. Discorda de algumas posturas do movimento, mas comunga em defesa da Lei de Cotas. Assegurou que a experiência de participação dos movimentos marca sua postura como professora.

O professor Sebastião nada comentou sobre os movimentos sociais. Sobre os movimentos artísticos e culturais mencionou que nunca participou da organização dos eventos, mas gosta de assistir. Informou que está produzindo um livro que tem como temática aspectos culturais da história de Patos de Minas. A professora Luci também não estava participando de nenhum movimento social. Declarou-se pessimista em relação à atuação dos movimentos sociais. Destacou o MST e o Movimento dos Sem Tetos como os movimentos mais atuantes no atual período. Comentou sobre a importância das mídias em passar uma ideia negativa dos movimentos e afirmou que ela, como professora de História, sofre uma concorrência injusta ao tentar “desconstruir” a visão negativa dos movimentos transmitida pelos meios de comunicação. Também deu ênfase à falta de organização dos trabalhadores, em particular da educação, citou como exemplo, o fracasso da greve dos professores.

Além das vivências dos professores, as experiências religiosas, políticas e de movimentos sociais, marcaram suas identidades, outras questões, como, por exemplo, o acesso ou não a diferentes informações e o processo de construção de conhecimentos fazem parte do processo de construção da identidade docente.

Acreditamos que a escola, como espaço, e os professores, como sujeitos, possam ensinar aos jovens estudantes sobre os bens culturais produzidos pela humanidade, independente da escola ser localizada no meio rural ou urbano. Nesse sentido, é imperativo que os professores tenham acesso às mais variadas formas de informação, e tempo para refletir e processar essas informações transformando-as em conhecimento. A informação pode ser considerada o primeiro estágio do conhecimento, e conhecer envolve um segundo estágio, que é de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Assim, as aulas de História podem criar condições para a produção de novos conhecimentos.

Perguntamos aos professores se tinham hábito de ler jornais e quais as seções mais interessavam. Sintetizamos as respostas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Jornais lidos e assistidos pelos professores colaboradores

Colaboradores	Acesso à informações	Livros que estão lendo
Luci (E.M.U.urb.)	Folha de São Paulo; Carta Capital; Fórum (pela internet)	Nenhum
Sebastião (E.M.P.urb.)	Assiste ao jornal pela TV, principalmente, ao Jornal Nacional e Regional. Lê o Jornal Diário. Assiste a todos os tipos de notícias.	Capitães de Areia de Jorge Amado
Eduardo (E.E.A.urb.)	Folha de São Paulo; Estado de São Paulo e Jornal o tempo.	Educar é sentir as pessoas de Hamilton Werneck
Marli (E.M.P.rur.)	Estado de Minas, busca informações na TV e Internet	Nenhum
Maria Helena (E.M.U.rur.)	Informações pela Internet	Livros de Percy Jackson
Maria Cristina (E.E.A.rur.)	Assinava a Folha de São Paulo e, ultimamente, acompanha as notícias pela TV.	Nenhum

Fonte - autor, 2010

A leitura do Quadro 1 sugere que não existem diferenças significativas no que se refere ao acesso de informações dos professores que atuam em territórios rurais e urbanos. As informações são adquiridas por diferentes meios: TV, internet e jornais. Apenas três professores estavam lendo algum livro no período em que foram entrevistados.

O professor Eduardo afirmou que procura estar sempre atualizado com as informações, destacou que não tem assinatura dos jornais, mas consegue lê-los por atuar em uma escola particular, que faz essa assinatura, sendo assim, é possível ter acesso aos jornais e, inclusive, levá-los para a casa para fazer uma leitura mais atenta. Prefere ler assuntos relacionados ao conteúdo de História e reportagens sobre questões políticas, econômicas e, em menor proporção, o professor lê sobre esportes. Assiste também aos jornais televisivos, porém com menos frequência. Acredita que o Jornal Nacional é muito manipulado. Procura comparar as diversas fontes para fazer uma análise mais crítica.

Maria Helena foi a única professora que registrou exclusivamente uma fonte: a internet. Maria Cristina afirmou que assinava a *Folha de São Paulo*, gostava principalmente das notícias relacionadas à política, mas, em função do excesso de trabalho, não estava tendo tempo para leituras e deixou de pagar a assinatura do jornal. Atualmente, acompanha as notícias pela televisão, principalmente nos jornais da *Rede Globo*.

Quanto à leitura de livros, Luci afirmou que sente falta, pois lia intensamente na época em que fez o mestrado e, ultimamente, não tem lido nenhum livro em função de trabalhar em dois cargos. Sebastião procura ler livros que possam fazer relação com o conteúdo de História. Eduardo declarou que gosta de ler sobre Educação, para melhorar sua postura como professor. Procura ler livros que tratem de questões épicas e de romances que tenham um contexto histórico. Afirmou que procura ler muito, mas não tem uma leitura concisa, lê pequenos trechos e varia a leitura, buscando informações.

As narrativas dos professores sinalizam para uma forma de leitura que Burke (2003) classifica como leitura extensiva. Em seus estudos, o autor diferencia a leitura intensiva da leitura extensiva. A primeira é uma leitura reverente, enquanto a segunda, independente. Essa “revolução na leitura” foi marcante nos fins do século XVIII. Para Peter Burke, a leitura extensiva foi estimulada pelo florescimento das obras de referência e constituem um “atalho para o conhecimento”. No período em que vivemos, caracterizado pela produção, cada vez mais rápida, do conhecimento, e pelo excesso de

trabalho dos professores, tornou-se inviável uma leitura intensiva. Como vimos, pelas vozes dos professores, as leituras são direcionadas ao conteúdo, principalmente em revistas especializadas, e mesmo nas obras literárias, os professores buscam relações com o conteúdo específico.

Acreditamos que outros espaços culturais, como o cinema e o teatro, e a relação com a música, são fundamentais na construção da identidade docente. Questionamos aos professores sobre a frequência que participam desses espaços e de quais os gêneros de música mais gostam. Registramos, a seguir, as narrativas:

*Eu gosto muito de Teatro e Cinema, mas nem me recordo a última peça teatral a que assisti, porque, aqui em Araguari, não é comum. Cinema eu vou com mais frequência, mas não com tanta como eu queria, pois também não tem Cinema em Araguari, então eu assisto no Shopping de Uberlândia. Quanto à música, eu gosto muito de samba, mas não do pagode. E gosto de Música Popular Brasileira. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*(...). Quanto a ver filme é só de vez enquanto. Ir ao cinema é raridade e teatro praticamente não vou. Em relação à música, eu não gosto de sertanejo nem de Axé, adoro MPB e samba, enfim, os outros ritmos eu gosto de todos. Adoro Caetano Veloso, Exalta Samba, enfim, sou bem eclética, gosto de música boa. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Gosto de teatro e cinema, mas não tenho tido tempo. Aqui tem teatro, e eu gosto de ir ao teatro. O problema de ir pouco ao cinema é devido à comodidade com os DVDs. Quanto à música, eu gosto de todos os gêneros, mas principalmente MPB. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*(...)Eu não tenho o hábito de ir ao cinema nem ao teatro, primeiro, porque não tem em Araguari. Eu gosto de bons filmes, mas em relação ao teatro, falta essa questão cultural. E eu penso que nossos alunos devem ser educados para questões intelectuais, não quero dizer que essa intelectualidade seja obrigatória, mas defendo que precisamos incentivá-la. Continuando na reflexão sobre os aspectos culturais, eu gosto de todos os tipos de música, menos o rock pauleira Gosto muito dos compositores sertanejos, como Zezé de Camargo e Luciano, Leonardo, Daniel, são músicas românticas. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*(...) Quanto ao cinema, eu não tenho ido muito não. Fico mais dentro de casa mesmo. O último filme a que eu assisti, foi esse da Fiona, o Sherek. (...) Eu estive até no cinema na praça, e vi o Tapete Vermelho, do Mazarope. Há um mês mais ou menos, nas férias. Aqui tem duas ou três salas de cinema no shopping. Mas houve uma época em que eu assistia a muitos filmes. (...) Quanto à música, eu gosto muito, apesar de não ter usado muito em sala de aula. Também não tenho ouvido muito. Gosto muito de Música Popular, MPB. E sempre vejo o programa Viola, música raiz. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*(...) Também não tenho ido ao cinema, aliás eu sou meio avessa ao cinema. Sempre os alunos me perguntam se eu assisti “tal” filme e eu sempre digo que não. Os últimos filmes a que eu assisti e gostei muito foi “Avatar” e o filme da história do Lula. Eu não tenho muita paciência com cinema, na maioria das vezes que eu vou, é para assistir a filmes infantis, eu vou com o meu sobrinho. Teatro eu também não tenho o hábito. Quanto a música, eu prefiro MPB. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

Os professores entrevistados, tanto os que atuavam nas escolas localizadas no meio rural, quanto no meio urbano dos diferentes municípios, não possuíam o hábito de ir ao cinema e nem ao teatro. Maria Cristina e Eduardo, assim como já foi registrado no capítulo II pelos jovens estudantes, declararam que, na cidade de Araguari, não havia nem cinema e nem teatro. A professora Maria Cristina, quando vai ao cinema, é no Shopping na cidade de Uberlândia. Pela narrativa da professora Luci, percebemos que o cinema pode ser uma forma de ampliar o diálogo com os jovens estudantes, porque os alunos comentam e questionam com o professor sobre os filmes a que assistiram. A professora Maria Helena citou que quando assiste a filmes é por meio de DVD. A professora Marli também citou a comodidade do DVD. O professor Sebastião comentou sobre um projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Patos de Minas, no qual apresentou filmes na praça, ele aproveitou a oportunidade. Também afirmou que existem três salas de cinema no Shopping da cidade, mas, mesmo assim, havia muito tempo que não ia ao cinema.

Quanto à preferência musical, com exceção do professor Eduardo, todos citaram a Música Popular Brasileira. Outros ritmos também foram registrados. Sebastião destacou, também, músicas de raiz e comentou sobre a influência que recebe de sua esposa, que é professora de violão. Eduardo se diz eclético, mas enfatizou o gosto pela música sertaneja e pelo grupo Bee Gees. Afirmou ser muito romântico e sonhador. Maria Helena também se declarou eclética quanto ao gosto musical, ressaltou o gosto pelo Samba e pela Música Popular Brasileira - MPB. Maria Cristina teve o gosto musical influenciado pelas irmãs mais velhas e pelos amigos que conheceu nos movimentos de igreja e no partido político, além do gosto pela MPB, gosta de rock brasileiro e samba.

O contato com diferentes espaços, agentes e manifestações culturais marcam a formação das identidades dos professores e, conseqüentemente, suas práticas. Pode ampliar o olhar sobre a realidade, permitir relações com as diferentes linguagens no processo de ensinar e aprender história e assim, ser um caminho facilitador para o

diálogo com os jovens estudantes. No entanto, a precarização do trabalho do professor da educação básica é uma realidade difícil de ser enfrentada pelos sujeitos.

O cotidiano dos professores é caracterizado por uma elevada jornada de trabalho, pois, além das aulas devem ser considerados o tempo de planejamento, o trabalho burocrático, como, por exemplo, os diários de classe, elaboração e correção de provas, participação de projetos e investimento na formação continuada. Como vimos ao longo deste capítulo, o ser e o formar-se é contínuo. Mas, além disso, é preciso considerar que o lazer, o ócio são fundamentais para a vida. Conforme nos ensina De Masi (2000), o futuro pertence a quem souber libertar-se da ideia tradicional do trabalho como obrigação e dever e for capaz de apostar num sistema de atividades nas quais o trabalho se confundirá com o tempo livre, com o estudo, com o jogo, enfim, o ócio criativo. Questionamos aos professores sobre o que fazem no tempo livre.

Consideramos que as condições socioeconômicas dos sujeitos e as opções que a cidade oferece interferem na relação com o lazer. A professora Luci reclamou das poucas opções que a cidade de Uberlândia oferece em relação ao lazer, afirmou que gosta de ir a barzinhos com amigos, ouvir música e fazer caminhada. O professor Sebastião prioriza, no seu tempo livre, o esporte. Foi uma prática que começou depois de ter tido problemas de saúde. Eduardo declarou que, no seu tempo livre, se dedica, principalmente, à família, mas procura mesclar o lazer com o estudo, pois, quando escolhe filmes para assistir, prefere aqueles que trabalham o conteúdo de História. A professora Marli não registrou nenhuma atividade de lazer. Maria Helena afirmou que gosta de ir a barzinhos, ver filmes e ouvir música. Maria Cristina gosta de ler e colocar a conversa em dia com sua mãe. Nas férias, sempre que pode, vai à praia.

Por diferentes caminhos, a maior parte dos professores registrou a importância de renovar as energias por meio de diferentes atividades de lazer. O tempo do lazer pode contribuir para romper com a concepção de trabalho estritamente ligada à forma de obter meios econômicos de sobrevivência e se configurar como autocrescimento. Quanto maior o tempo e as melhores condições de lazer, maiores as oportunidades do “ócio produtivo” e, dessa forma, a realização de um trabalho como fonte de crescimento, oportunidade de aprendermos mais sobre nós mesmos e desenvolver relacionamentos saudáveis com os jovens estudantes. Esse é ainda um grande desafio a ser enfrentado na realidade da educação escolar brasileira, pois os professores desenvolvem jornadas duplas de trabalho, o que inviabiliza o tempo sobrando para o lazer.

Na continuação deste capítulo deter-nos-emos na busca da compreensão dos diferentes espaços, territórios e lugares da formação dos professores.

### 3.3 Os espaços de formação e o vir a ser professor de História

Entendemos a história como o estudo da experiência humana no passado e no presente, buscando a compreensão das múltiplas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e suas sociedades, ao longo do tempo e nos diversos espaços. Pode ser compreendida como obra humana, como movimento cuja síntese escapa ao controle de seus agentes, mesmo aos coletivamente organizados. Segundo Karl Marx, os homens fazem sua própria história não como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e, sim, sob aqueles que se defrontam diretamente, ligados e transmitidos pelo passado. Dessa forma, é possível perceber a importância do passado na vida prática e na construção das identidades do ser humano.

Questionamos aos professores o porquê da escolha pela formação em História. Registramos a, seguir, algumas narrativas:

*Quando eu terminei o 3º Colegial, eu tinha uma amiga que fazia Geografia. E eu assim, saí do terceiro colegial e não pensava em nada, pelo menos não naquele momento. A amiga me disse sobre a importância de fazer um curso superior. Fui até a faculdade para ver os cursos que oferecia dois me chamaram mais atenção: História e Geografia. Eu preferi História. Tanto é que na minha segunda opção, foi História também. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Eu fiquei uns 9 anos, depois que eu terminei o ensino médio, sem estudar. Não atuei como professora nos anos iniciais, eu não quis. Quando decidi fazer um curso superior, escolhi o curso de História. Tive um professor que me marcou muito. Eu gostava de História, mesmo na época mais antiga. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*Eu sempre pensei muito na carreira militar, ingressei no exército como soldado em 1996. Nesse período, foi que me interessei mais no conteúdo de História, pois tinha muita facilidade no conteúdo de História e Geografia, ou seja, da área de Humanas. Em 2001, percebi que o ensino médio não era suficiente para fazer carreira no exército foi quando decidi fazer o curso de História, pois era uma possibilidade de crescer profissionalmente no exército. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Minha professora da escola rural sempre me incentivou a continuar os estudos, mas quando terminei o primário e consegui o certificado de conclusão fiquei mais cinco anos sem estudar. Tive a oportunidade de voltar e entrei para o Seminário, no Colégio Marista, aqui em Patos. Ao terminar o terceiro ano científico no Colégio Marista, aí que eu fui para Brasília estudar. Lá fiz o curso de Filosofia, mas ainda não era reconhecido, fui para Belo Horizonte, fiz mais algumas matérias e reconheci meu*

*diploma, isso foi em 1986, quando conclui Filosofia Pura e depois fiz especialização na área de História. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Eu sempre gostei de História, eu tinha facilidade com a disciplina, nunca gostei da área de exatas, eu me saía bem, mas nunca tive afinidades. Mas a minha paixão pela História veio mesmo aqui em Uberlândia, quando eu fui aluna do Gilmar Machado. Foi ele que me despertou o gosto pela História. Ele chegava a aula, eram sempre aulas expositivas, mas dava vários exemplos. Eu já gostava de História, mas passei a gostar ainda mais. Mas, com as aulas do Professor Gilmar, eu passei a entender o sentido da História. O porquê, a finalidade da História. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

Por diferentes caminhos, os professores escolheram estudar e ensinar História, embora tenha prevalecido o lado afetivo na escolha da profissão. Muitos foram influenciados por professores marcantes. Castanho (2001) analisa o professor considerado inesquecível, ideal. Em suas investigações, a autora evidencia que as boas lembranças superam as lembranças de maus professores. São descritos os professores que “amavam o que faziam”, que “valorizavam o aluno”, que “sabiam explicar muito bem a matéria”, que “motivavam as aulas”, que eram “seres humanos ímpares” (CASTANHO, 2001, p. 155). A professora Luci destacou a importância do professor Gilmar Machado, hoje Deputado Federal, pelo PT, pela decisão de fazer o curso de História. Reforçou que suas aulas expositivas eram ótimas, e também utilizava diferentes metodologias para ensinar: canções e aulas ao ar livre. O professor Sebastião comentou sobre o incentivo de sua professora da escola rural. Marli escolheu História pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos, citou um professor marcante.

De acordo com Guimarães (2011), nas últimas décadas do século XX, o debate sobre a formação de professores, articulado ao movimento acadêmico internacional e às políticas públicas educacionais, gravitou em torno de um determinado *espaço/tempo/lócus/território* de formação: os cursos superiores. São eles que formam, certificam e identificam o professor. O trabalho com as narrativas dos professores sinalizou que existe uma relação do cenário, lugar em que vivem a formação e o desenvolvimento profissional. Os professores do município de Araguari, MG, tanto da escola localizada no meio rural quanto do meio urbano, concluíram a graduação em uma Faculdade Privada. Maria Cristina, em 1996 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari – FAFI; Eduardo começou sua graduação nessa mesma faculdade e terminou em 2004 na Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, isso porque a FAFI foi extinta. Eduardo fez parte da última turma do curso de História. Em Uberlândia, a única cidade que possuía uma Universidade Federal, a UFU, foi o *lócus*

de formação das professoras Luci e Maria Helena. Em Patos de Minas, Marli concluiu o curso de História na Universidade de Patos de Minas – UNIPAM<sup>73</sup>. O professor Sebastião, para continuar seus estudos, entrou no Seminário e concluiu o curso de Filosofia em 1986.

Todos os professores concluíram a graduação em cursos noturnos. Na cidade de Araguari e Patos de Minas, o curso de História só era oferecido nesse turno, e, em Uberlândia passou a ter opção pelo curso matutino, a partir do ano 2000. As narrativas revelaram que os colaboradores precisavam conciliar os estudos no período da formação inicial com o trabalho até mesmo para pagarem as mensalidades e os custos da Faculdade. Fizeram parte da larga estatística de alunos trabalhadores do Brasil. Trabalhavam no setor de serviços.

A formação de professores, diferente de outras atividades de formações, combina a formação acadêmica com a pedagógica. Ser professor não se limita em “ensinar”, implica também lidar com outras pessoas (professores, especialistas, alunos) para conseguir que crianças e jovens estudantes aprendam algo, eduquem-se. Para Garcia (1999), a formação inicial é a etapa de preparação formal numa instituição específica de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.

Segundo Garcia (1999), os cursos de formação inicial devem considerar oito princípios: 1) conceber a formação de professores como contínuo, um projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial ao desenvolvimento profissional continuado, por meio da própria carreira; 2) integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, é importante que seja concebido como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino; 3) ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; 4) integrar a formação de professores em relação aos conteúdos acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, uma amálgama entre pedagogia e conteúdo; 5) integrar teoria e prática; 6) procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo

---

<sup>73</sup> Sobre UNIPAM, ver: RASSI, Marco Antônio Caixeta. **Uma canção inacabada**: formação de professores de história – a experiência da FEPAM (1970 - 2001). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Tanto a FAFI, como a UNIPAM, extinguiu os cursos de Licenciatura em História. Em 2012 estão funcionando os seguintes cursos de História na região: UFU, (Uberlândia e Pontal), UFTM, em Uberaba e Faculdade Católica, em Uberlândia (última turma).

professor e o tipo de educação que, posteriormente, lhe será pedido que desenvolva; 7) considerar que ensinar não é um processo homogêneo para todos os sujeitos, é necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor; 8) desenvolver o conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores.

Se a formação inicial levar em conta esses princípios, as possibilidades de formar o professor que consiga lidar com a complexidade da sala de aula aumentam significativamente. Assim, acreditamos que mesmo que a formação de professores seja prioritariamente urbana, o futuro professor terá possibilidades de desenvolver um bom trabalho também no meio rural, pois estará ciente de que a formação profissional é um processo continuado, a ação de ensinar e aprender não é homogênea, assim, considera os diferentes sujeitos e os diferentes espaços.

Por meio das narrativas, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a formação inicial dos professores, interessava-nos saber a percepção dos colaboradores sobre o curso, ou seja, sobre como foram preparados para a docência. Registramos algumas narrativas:

*(...) sinceridade, eu achei que não levei nada da formação inicial. Foi algo que eu nunca tinha imaginado, primeiro porque eu nunca me imaginava em sala de aula, eu pensava em Biblioteca, em pesquisas, enfim, outras atividades, mas não a docência. A realidade me mostrou outras coisas, e eu acabei indo para sala de aula. Tudo o que eu aprendi na sala de aula foi no dia a dia, foi assim na prática mesmo. (Maria Cristina, professora da E.E.A.urb., 2010).*

*(...) gostei do Curso, mas acho que ele não me preparou para a docência, na verdade, eu nem sei se algum curso prepara realmente para a docência. No curso de História, quando eu fiz, a área da docência foi pouco incentivada, tinha os estágios, mas nem sempre tínhamos acompanhamentos do professor. Mas as outras disciplinas, como História da Educação, Didática, Estrutura, pouco contribuíram para minha formação, pois não as relacionava com a prática, era uma visão muito utópica. Não tinha diálogo com a prática. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Eu gostei muito do curso de História, mas considero que essa formação inicial não me preparou para a complexidade da docência e o cotidiano escolar, pelo menos no período que eu fiz, eu creio que não. Preparou bem longe. O caso do ensino no meio rural, na graduação, nunca foi discutido. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

Pelas narrativas registradas, percebemos que, com exceção da professora Maria Cristina, os demais, mesmo com algumas ressalvas, consideraram relevantes as contribuições da formação inicial. No entanto todos ressaltaram a distância do Curso em

relação à complexidade da sala de aula. Sobre a formação inicial, Tedesco (1999) argumenta:

En esta fase, los diagnósticos indican que el problema más significativo es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver em su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño com alumnos socialmente desfavorecido: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño em zonas marginales, aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resolución de conflictos, etc. (p. 23-24).

Para o autor, a dissociação entre a formação inicial e as exigências para o desempenho é uma característica típica da atividade docente. Assim como nos estudos de Pereira (2012), os professores colaboradores destacaram a necessidade de uma formação mais prática, centrada fundamentalmente nas matérias a ensinar, ou, em última instância, numa formação mais próxima das realidades cotidianas das escolas e das orientações curriculares previstas para o ensino de História escolar.

Para Guimarães (2011), o curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. García (1999) afirma que, por um lado, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, por outro, como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos. Nesse sentido, podemos confirmar que a prática também se constitui como momentos de formação. Os professores colaboradores foram unânimes em destacar a importância da experiência no processo de formação.

O saber experiencial do professor significa o vivido em um momento particular, momento singular diferente de tudo o que se encontra, habitualmente, sendo registrado no repertório de saberes. Conforme Tardif (2000), os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados. Concebemos os saberes da experiência como singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais e incompletos, possuem historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas. Os saberes da experiência que o professor desenvolve em sala de aula são constitutivos de sua profissionalidade e somam-se aos saberes teóricos adquiridos na formação inicial e no processo de formação contínua. Os saberes da prática, portanto, da experiência de formar-se professor, são elaborados pelo docente

na construção de sua profissionalidade. Nesse sentido, o lugar da sala de aula, com suas singularidades, produz diferentes experiências.

Comungamos com Brzezinski e Garrido (2006), ao afirmar que a sala de aula pode ainda ser considerada espaço privilegiado de aprendizagem, mesmo nas sociedades avançadas, em que dominam as tecnologias de comunicação e informação. Nesse sentido, consideramos a prática do estágio supervisionado, ao longo da formação inicial, como fator fundamental no processo de formar-se professor. O estágio supervisionado é uma das atividades mais tradicionais de aproximação do aluno à realidade profissional. Em termos formais, ele implica, necessariamente, uma relação entre três sujeitos: o professor em formação (aluno de uma instituição de ensino superior); o professor universitário (docente da instituição de ensino superior onde o professor em formação estuda) e o professor da Educação Básica (docente na escola-campo, no qual o professor em formação realiza suas atividades de estágio).

De acordo com Buriolla (1999), o estágio é concebido como um campo de “treinamento”, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista sua formação. O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente.

Com exceção das professoras Luci e Maria Helena, nenhum outro professor comentou sobre o estágio como componente curricular no curso de graduação, embora não tínhamos questionado, diretamente, sobre essa temática. Dessa forma, acreditamos que o silêncio sobre o estágio revela sinais de que essa prática não contribuiu para a formação da maioria dos professores. Para as professoras que atuavam nas escolas localizadas no meio rural, perguntamos se a formação inicial os preparou para a docência em escolas no meio rural. Todas afirmaram que sobre as especificidades do rural, nada foi explorado ao longo do processo da formação inicial.

Interessava-nos, também, identificar a formação continuada que os professores desenvolviam ou vivenciavam. Um olhar retrospectivo, em diferentes períodos da história da educação brasileira, nos permite identificar três grandes concepções de formação de professores: clássico, prático-reflexivo e emancipatório-político, que dão suporte à formação continuada de professores.

Segundo Candau (1997), a perspectiva de formação “clássica” enfatiza a “reciclagem”. A polarização entre teoria e prática se caracteriza desde a concepção até a

execução da proposta. As atividades são planejadas nas academias e, depois, vivenciadas pelos professores. O professor é tido como partícipe secundário do processo de ensino e aprendizagem, visto que competiria ao especialista a elaboração dos módulos de instrução programada para que o professor aplicasse e avaliasse.

O modelo prático-reflexivo defende o processo de autoformação na prática cotidiana. Fundamenta-se no conceito de que o professor gera conhecimentos pela reflexão sobre sua prática. Em oposição ao modelo clássico, no qual a teoria dita como deve ocorrer a ação do professor, no paradigma prático-reflexivo, a prática tende a determinar quais teorias devem ser observadas pelo docente.

O modelo emancipatório-político toma como base a perspectiva sócio-histórica, defende que, só por meio do conhecimento do mundo, o professor pode observar suas ações práticas de forma crítica e relacioná-las com teorias educacionais e a realidade concreta. O professor é concebido um ser humano que vive em um ambiente coletivo, em que a cultura e as relações sociais marcam sua visão de mundo, a compreensão da realidade e sua prática docente.

Nessa óptica, Imbernón (2010) define como formação continuada toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos dos professores e que promove uma repercussão na totalidade da instituição. Entendemos que os cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, assim como os eventos acadêmico-educacionais, podem ser considerados formação continuada. Mas, também concordamos com Oliveira (2008), ao defender a hora-atividade, na escola e em grupo, como condição básica para qualquer processo de formação continuada que se pretenda eficaz. De acordo com a autora, os professores precisam ter condições de se reunir, pelo menos quinzenalmente, para que um grupo pedagógico comece a se estruturar e consolidar.

A partir das narrativas dos professores das escolas, tanto do meio rural quanto urbano de Araguari-MG, apreendemos como a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais compreende a formação continuada de professores. Para exemplificar, de acordo com os professores, foi oferecido, ao longo de 2008 e 2009, um curso sobre programação de computadores. Esse curso fazia parte da política mineira, conhecida como projeto de Formação Inicial para o Trabalho – FIT -. De acordo com a Secretaria do Estado de Minas Gerais – SEE-MG -, esse projeto possibilitaria inserir, no histórico da escola do ensino médio, cursos de formação na área de informática. Para cumprir a meta de formar, no primeiro semestre de 2008, nove mil educadores em nove diferentes

curso de informática, foi contratado o Serviço Nacional do Comércio – SENAC. Os professores da rede estadual se revezavam na realização do curso, que teve duração de uma semana. Concluído o curso, repassavam o que aprenderam para os alunos.

Esse modelo de formação continuada aproxima do que Imbernón (2010) denomina de sessão de “treinamento”, que se caracteriza por ter os objetivos e resultados almejados especificados por alguém e costumam ser propostos em termos de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades. Nesse modelo, um dos resultados esperados, hipoteticamente e sem comprovação posterior, é que se promovam mudanças nas atitudes e que essas passem para a sala de aula. No caso do FIT, esperava-se que os professores passassem o curso para os alunos e que esses aprendessem<sup>74</sup>.

Quatro professores, Maria Cristina, Maria Helena, Marli e Sebastião concluíram Pós-graduação *lato sensu* e a professora Luci, *stricto sensu*. Todos os professores destacaram a participação em eventos esporádicos, tais como seminários, simpósios, jornadas, congressos e encontros na área de Educação ou no Instituto de História da UFU. Guimarães (2011) denomina esse modelo de formação como intersticial; representa momentos, lugar de encontro de sujeitos (pesquisadores, professores, futuros professores), um tempo de debates, de trocas, partilhas de saberes sobre “o quê”, “como” e “para quê” ensinar. É um interstício, um intervalo de tempo entre as atividades docente. Para Imbernón (2010), essas atividades, como modelos de formação alternativos, são mudanças na formação continuada que caracterizou os anos de 1990. A professora Maria Cristina revelou que faltava às aulas para participar desses eventos, tinha seu dia de trabalho “cortado” da folha de pagamentos. Fato que desestimulava a participação dos professores.

Em 2009, Maria Cristina participou de um curso de 60 horas, que tinha como temática a formação dos professores para a realidade em escolas no meio rural<sup>75</sup>. Esse curso fazia parte de um programa de extensão da UFU. Foi realizado no horário das reuniões dos professores, e a diretora da escola passou as reuniões semanais que tinha

---

<sup>74</sup> O caso desse curso de formação continuada foi objeto de estudo dos pesquisadores: Silva Júnior, Oliveira, Souza e Menezes, que resultou no artigo publicado pela revista *Em Extensão*, v. 9, jan./jul. 2010, intitulado: “Inclusão social e inclusão digital em tempos de globalização: um estudo em uma escola rural”. Algumas considerações dos autores foram que, no Projeto FIT, faltaram critérios na escolha dos docentes; o curso feito pelos professores não levou em conta nem os saberes desses profissionais, nem as especificidades das escolas que atuavam. Por outro lado, foi percebida, pelas narrativas tanto dos professores quanto dos alunos a satisfação pela aprendizagem sobre as tecnologias computacionais.

<sup>75</sup> O curso intitulado: “Formação de identidades, saberes e práticas de professores que atuam em escolas no meio rural” foi ministrado pelo professor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e professor Leonardo Donizette de Deus Menezes, tinha como objetivo refletir sobre a formação dos professores que atuavam em escolas no meio rural.

uma carga horária de 2 horas, para reuniões quinzenais, de 4 horas de duração, o que facilitou para os professores que ministraram o curso. Esse curso se caracterizou pelo que Imbernón (2010) denomina de *formação a partir de dentro*, porque foi pensado em decorrência de uma pesquisa desenvolvida na escola, discutindo situações problemáticas que afetavam os professores, e permitiu produzir inovações com os colegas. Aproximase do modelo emancipatório-político. Julgamos relevante registrar algumas características relacionadas à formação continuada, para a qual Francisco Imbernón nos chama a atenção:

A formação continuada requer um clima de colaboração entre professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas. (...) Somente quando os professores constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem dos seus alunos, mudarão suas crenças e atitude de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. (2010, p. 31-32).

Colaboração e organização são características fundamentais para o sucesso de um curso de formação continuada. A partir da necessidade em buscar novos conhecimentos e da confiança em que esta busca trará resultados significativos na prática docente, poderá haver maior envolvimento dos professores nestes cursos.

A professora Luci, em sua narrativa, destacou, como algo muito importante na sua formação, o curso de Mestrado em História, que concluiu na UFU, em 2005. Comentou o desejo de fazer o doutorado, mas as dificuldades da realização desse sonho em função de conciliar a carga horária de leituras que a pesquisa exige, com as 36 aulas semanais não tornaram isso ainda possível. Nas observações das aulas, percebeu-se os impactos do Mestrado na prática docente da professora, fosse no cuidado metodológico diferenciado, fosse na forma como lidava com o livro didático. Registramos, a seguir, um fragmento de uma nota de campo:

(...) Depois de uns 5 minutos de silêncio, a professora informou: “aqui nós vamos começar usar o livro”. Muitos alunos afirmaram que não tinham levado o livro. A professora indicou a página

do capítulo que seria estudado. Foi apresentando todos os subtítulos, as imagens, o tópico “História em documentos”, “construindo o saber” e “espaço multimídia”. Disse aos alunos o que eles deveriam fazer, em casa, os exercícios 2 e 3. Feita a minuciosa explicação do livro didático<sup>76</sup>, a professora passou a palavra “Depressão” no quadro e instigou aos alunos para falarem o que eles entendiam por essa palavra. (Nota de Campo, E.M.U.urb., 05/04/2010)

As professoras da Rede Municipal de Educação de Uberlândia enfatizaram os cursos de formação continuada realizados no CEMEPE<sup>77</sup>. Reforçaram que são momentos imprescindíveis na formação dos professores, porque discutem conteúdos importantes para a prática da professora. Destacaram alguns temas trabalhados como: Patrimônio Cultural, a Lei 10.639/2003<sup>78</sup> e a educação indígena. Essa perspectiva de formação é o que Oliveira (2008) denomina de “conjuntural”, que engloba ações que almejam resultados em curto prazo, uma formação mais específica, que prioriza os aspectos didáticos do *que, como e por que* ensinar tal conteúdo. É um tipo de formação continuada em que a troca de experiências entre professores surte resultados significativos. De acordo com a autora,

No geral, os professores não querem receitas, querem compartilhar experiências e, baseados nas informações coletadas, pensar em desenvolver atividades, considerando e adaptando o que acham interessante para a sua prática profissional. Em suma, o professor não é um receptáculo passivo de informações; em seu trabalho cotidiano, inserido em determinada cultura escolar, ele reelabora constantemente o conhecimento adquirido, formulando e desenvolvendo novas estratégias para com seus alunos (OLIVEIRA, 2008, p. 227).

<sup>76</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. Nono Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

<sup>77</sup> O CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, é um espaço de aprimoramento que promove a formação continuada dos profissionais do Sistema de Ensino. É um Instituto da Prefeitura Municipal de Uberlândia idealizado pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com informações do site: [www.uberlandia.mg.gov.br/secretaria](http://www.uberlandia.mg.gov.br/secretaria), o CEMEPE, tem como base filosófica uma Política Pedagógica convergente à atualização e adequação dos conhecimentos teórico-práticos dos profissionais da educação por meio da Formação Continuada, numa dialética processual e gradativa. A oficialização do CEMEPE ocorreu por decreto n. 5338, na data de 15/10/1992.

<sup>78</sup> No que se refere a essa lei, a LDB dispõe as seguintes orientações: **Art. 26-A**. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

São momentos em que, ao ouvir o palestrante e os próprios colegas, é possível fazer relações com sua prática docente. Dessa forma, o curso contribui para sua formação. Sobre as especificidades do meio rural, nada ainda tinha sido discutido, limitava-se em trocas de experiências informais entre os professores. Segundo as professoras, tanto a Secretaria de Educação quanto os gestores tratavam a rede como única e não se atentam para as especificidades do meio rural.

Por meio das narrativas, observamos, em 2010, que a rede municipal da cidade de Uberlândia, não seguia as orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, documento que defende que os saberes docentes necessários aos professores das escolas devem levar conta as especificidades do meio rural:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

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

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, Ministério da Cultura, 2002, p. 41).

De acordo com os professores da rede municipal de Patos de Minas, o cargo é de 20 horas, sendo que 16 horas em sala de aula e 4 horas de planejamento, realizado na escola. Em suas narrativas, registraram aspectos da formação continuada, tais como o incentivo financeiro para os professores que investem na formação continuada, a cada três anos. O professor que apresentar certificados em que constem 120 horas de cursos promovidos pela Secretaria de Educação, recebe 5% de aumento no salário. Por um lado, acreditamos ser justo o aumento da remuneração relacionado com o investimento na profissão. Por outro lado, concordamos com Imbernón (2010), ao alertar que a formação, vista unicamente como incentivo salarial ou promocional, e não como melhoria da profissão, pode provocar uma burocratização mercantilista da formação. Os

professores registraram que a Secretaria de Educação tem parceria com a UNIPAM. Todos os anos são oferecidos dois cursos.

A comparação entre os três municípios investigados, em relação à formação continuada, permite-nos verificar diferentes posicionamentos. No município de Araguari, onde investigamos as escolas estaduais, registramos que a formação continuada, quando acontecia, era oferecida pela rede estadual. A participação em eventos educacionais não era estimulada, pelo contrário, os professores, quando participavam, eram penalizados com a “falta” e, conseqüentemente, o “corte” no salário. Na escola estadual, localizada no meio rural, por incentivo de alguns professores e apoio da gestora, foi realizado um curso que teve como objetivo refletir sobre as especificidades do ensino no meio rural. No município de Uberlândia, identificamos a importância do CEMEP na gestão da formação continuada de professores. Em Patos de Minas, a Secretaria de Educação contava com o apoio da UNIPAM, para a promoção de cursos.

De acordo com Imbernón (2010), atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação continuada, porém o autor reforça que há pouca inovação e que predomina a formação com caráter transmissor, com supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, sem relação com os problemas práticos dos professores e de seu contexto. São identificados vários pontos contraproducentes na maioria dos programas de formação continuada. Dentre eles, o oferecimento pontual das atividades, o caráter obrigatório da atividade, a não observação dos conhecimentos acumulados pelos professores, a desvinculação com a realidade escolar e a ausência da participação docente na elaboração das propostas.

Imbernón (2010) defende uma formação colaborativa e dialógica entre professores e todos os sujeitos que intervêm na formação. Adverte que a formação distante da prática deve ser reduzida. Acreditamos na relevância do autor e nas suas contribuições para se (re)pensar a formação continuada, porém defendemos a importância de trabalhar também, ao longo da formação continuada, os conteúdos específicos da disciplina. Dessa forma, aliando teoria e prática, é possível que o professor de História da educação básica se configure como produtor de conhecimento. Como nos ensina Cardoso (2008), é oportuno que o professor se desvincile das determinações implícitas nas ligações do saber e do poder na ordem burguesa e passe agir como alguém que é, ao mesmo tempo, representante do fazer e do saber.

Entendemos que a formação continuada e contínua é um elemento fundamental na constituição da identidade docente. Pode potencializar reflexões sobre a complexidade de ser e formar-se professor, pois vivemos um tempo de mudanças, em um contexto marcado pela globalização e acelerado processo de produção e divulgação de conhecimentos e “novas” tecnologias. Zygmunt Bauman fala-nos de “tempos líquidos”, a representação do tempo associada a uma época de incertezas, riscos e fluidez. Nesse cenário, ensinar História para jovens estudantes, tanto do meio rural quanto urbano, exige reflexões constantes. Nesse sentido, é fundamental estimular nos professores a atividade de busca contínua de aperfeiçoamento do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Tais escolhas marcam a identidade docente. Como nos ensina Bauman (2005), a identidade não possui solidez de rocha, não é garantida para a vida toda, é negociável e revogável, depende das decisões que o indivíduo toma e dos caminhos que percorre.

Corroboramos Imbernón (2010), ao afirmar que a tarefa docente sempre foi complexa, mas, nas últimas décadas, tal complexidade aumentou muito. É pertinente que a formação deixe de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo. A teoria da complexidade, defendida por Morin (2007), sugere novos caminhos para repensar a formação de professores.

O autor afirma que um dos princípios básicos da teoria da complexidade é a incerteza. Ele demonstra que é impossível separar o sujeito do objeto, pois ambos só existem a partir de suas relações, correlações e conexões, o que deu origem à intersubjetividade, que nega a objetividade como critério da cientificidade. Isso denota que sujeito e objetos não desaparecem, mas ambos precisam estar relacionados para serem compreendidos, precisam ser contextualizados. O princípio da incerteza combateu a noção de causa/efeito da ciência clássica e questionou também a estabilidade do mundo, a determinação, a previsibilidade dos fenômenos, o controle dos processos e a causalidade linear.

Para Morin (2007), outros três princípios são imperativos para refletir sobre a complexidade: dialógico, recursivo e hologramático. O princípio dialógico remete-nos aos ensinamentos de Freire (1987), que critica a causalidade linear, no conceito da educação bancária, na qual os alunos são vistos como uma tabula rasa e o professor o único que detém o saber. Cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. De acordo Morin (2007),

Quando o intercâmbio dialógico deixa-se ampliar com ideias e conhecimentos vindos de outras culturas, constituem-se então possibilidades de hibridização e de síntese de teorias, filosofias e visões de mundo. Esse comércio ampliado favorece o desenvolvimento do espírito crítico, o qual, naturalmente, originará diversas correntes, umas, cada vez, mais relativistas e céticas, outras, ainda, cada vez mais atentadas às observações empíricas. Constituem-se e instituem-se, então, algumas das condições placentárias do conhecimento científico (p. 46).

Conforme o autor, é preciso juntar princípios, ideias e noções que pareçam opor-se uns a outros. O princípio dialógico é necessário para afrontar realidades profundas, que, exatamente, unem verdades aparentemente contraditórias. Ou seja, associar dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. A dialógica defende a capacidade que uma ação tem de associar-se a outra de maneira complementar, concorrente ou antagônica.

O segundo princípio é o da recursão. Um processo recursivo é aquele em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores do que os produz. É possível perceber que o circuito recursivo rompe com a causalidade linear, com a ideia de produto/produtor, de estrutura/superestrutura. No caso da formação de professores esses são marcados pelo meio e pelos agentes (professores formadores e colegas), mas também marcam, ou seja, o sistema educacional produz determinado tipo de aprendiz, que, por sua vez, como sujeito aprendente, também influencia pelas interações recorrentes. A análise desse princípio permite-nos perceber que tudo que é produzido retorna sobre aquilo que o produziu, de forma cíclica, isso se dá em função do processo de auto-organização, em que o sujeito, no caso o professor, é auto-organizador e autoprodutor.

O terceiro princípio que caracteriza a teoria da complexidade é o hologramático. Segundo Morin (2007), esse princípio refere-se ao ponto do holograma que contém a quase totalidade da informação da figura representada. A ideia do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo. Tal como o holograma, a teoria científica é composta de pontos, e cada um contém toda a informação do conjunto que ele apresenta. Nessa perspectiva, a sociedade, entendida em seu todo, também se encontra presente em nosso próprio interior, pois somos portadores de sua linguagem e de sua cultura. Em consonância com Morin (2007),

(...) nas sociedades complexas que comportam pluralismos e antagonismos (sociais, políticos e culturais), esses antagonismos podem entrar em confronto em um mesmo espírito, aí provocando conflito interior, *double-bind*, crise, investigação. Assim, o que está presente no espírito individual não é somente o Todo como subjugação, mas também, eventualmente, o Todo como complexidade (p. 102).

Esse princípio é caracterizado pela articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal. É possível ressaltar o paradoxo do uno e do múltiplo. A visão holográfica propicia o movimento de religação ao conjunto desmontado, à totalidade fragmentada. Devemos considerar o que nos ensina Imbernón (2010), para quem, na formação, múltiplos fatores marcam, como, por exemplo, a cultura, a complexidade das instituições de ensino, a comunicação entre os professores, a formação inicial recebida e a complexidade das interações da realidade. Nesse sentido, no caso do processo da construção das identidades dos professores, existe uma relação com a formação inicial, formação continuada e experiências vividas.

De acordo com Thompson (1981), a experiência vivida pode constituir um tipo de conhecimento que ajuda a (re)produzir a existência humana, é uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, pois auxilia-o a compreender a resposta mental e emocional de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. Para o autor, as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, mas também como sentimentos, e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações, valores, arte, convicções e religiosidade.

Para Larossa (1996), a experiência não é aquilo que se passa em torno de nós, não é o que acontece no mundo a nossa volta, que chega até nós, mas é aquilo que nos passa, que nos acontece e que nos toca, e, dessa forma, nos transforma. Segundo Benjamin (1993), para pensar as experiências vividas na dimensão de totalidade, para além do científico e racional instrumental, é preciso trazer o insignificante, o miúdo, o relegado para a história. Para o autor, o atrofiamento da experiência e da memória acarreta a extinção da narração. Buscamos, nas narrativas dos professores, compreender como as experiências no início da carreira marcaram suas formações.

Segundo Huberman (1995), o contato inicial com situações de sala de aula por parte dos principiantes ocorrem de forma um tanto homogênea. Para Garcia (1999), essa

fase da iniciação corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, é um período em que os docentes aprendem na prática, em geral, por meio de estratégias de sobrevivência. As narrativas dos colaboradores revelaram que muitos iniciaram na profissão como professores substitutos, e essa experiência deixou-lhes marcas profundas.

A experiência como professora substituta traumatizou Luci. O seu primeiro dia de trabalho na escola coincidiu com um passeio que já estava programado. A turma em que ela estava era considerada a “pior” da escola. As outras professoras se prontificaram a ajudá-la, mas, no final do passeio, o combinado, que seria que os alunos retornassem para a sala de aula, não se efetivou, pois nenhum retornou. Por esse relato, podemos perceber o despreparo da instituição escolar em trabalhar com os alunos fora do espaço da sala de aula. Expressão de um modelo cultural e burocrático predominante nas instituições de formação inicial que exerce um peso avassalador ante à necessidade de inovar. De acordo com Moran (2011), os professores aprenderam como alunos a relacionar-se com o modelo tradicional de ensinar e aprender dentro de um espaço específico, a escola e dentro da sala de aula.

A professora Maria Helena também iniciou a docência na rede estadual com as substituições. Revelou o descaso com os professores que se submetiam a ficar em enormes filas “disputando” vagas. No início da sua carreira, a docência não era privilégio de professores, pois outros profissionais também ministravam aulas, fato que desqualificava a profissão docente e dificultava a formação de uma identidade. Como substituta, revelou que era difícil realizar um bom trabalho, pois o trabalho docente exige tempo. Destacou uma experiência positiva como substituta pelo fato de a substituição ter-se prolongado por quase um ano.

Para Maria Cristina, a sua primeira experiência como professora foi uma substituição de dois dias em uma escola localizada no meio rural. Depois, vieram outras em diferentes escolas, mas também por intervalos curtos. Por fim, conseguiu um contrato por um ano. Por meio de sua narrativa, percebemos aspectos da organização das escolas, onde os professores com maior tempo de profissão trabalham em turmas consideradas “melhores”. Como foi substituir uma professora “antiga”, Maria Cristina teve oportunidade de desenvolver um bom trabalho. Revelou que teve a experiência de passar por dois concursos públicos da rede estadual, no primeiro, foi aprovada, mas não

foi chamada, no segundo, não conseguiu aprovação. Está trabalhando com “efetivada”<sup>79</sup> na rede estadual.

Na busca da compreensão de como nos tornamos professores, aprofundamos e ampliamos a escuta e o registro das experiências dos sujeitos dessa investigação. A professora Luci pensou em desistir, por mais de uma vez, da profissão docente. Ressaltou que falta apoio para os professores no início da carreira. A narrativa de Luci corrobora Flores (2009), que declara que a maior parte da literatura registra que a experiência inicial do professor, é muitas vezes, traumática. Na maior parte dos casos, faltam apoio e ajuda aos novos professores por parte de seus colegas e equipe de liderança da escola. Para García (1999), a iniciação é período de tensão, o professor principiante se esforça por aceitar estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas do dia a dia. Assim como nos estudos de Huberman (1995) e Pereira (2012), a entrada na profissão docente aconteceu, entre a luta pela sobrevivência, causada pelo choque como o real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo.

Depois da experiência traumática na escola estadual, Luci conseguiu um contrato na rede municipal, dessa vez, para trabalhar em uma escola localizada no meio rural. A experiência inicial da professora revela algumas singularidades das escolas localizadas em territórios rurais. Foi mais bem recebida pelos alunos, a escola tinha um menor número de estudantes por sala de aula, foram tais situações que possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho mais significativo. Destacou como desvantagem a dificuldade do trajeto até a escola. Nessa escola, a professora permaneceu por um ano.

Em 2003, foi aprovada no Concurso Público e passou a fazer parte do quadro efetivo dos professores da Rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia. Por meio de seu relato, podemos perceber a importância de se tornar estável, fato que possibilita maior segurança e maiores possibilidades. Depois da efetivação, ela conseguiu uma dobra, ou seja, outro cargo, trabalhou com alunos no período vespertino.

---

<sup>79</sup> A Lei Complementar 100 de 5 de novembro de 2007, institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar n. 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Nossa análise sobre essa Lei, nos permite afirmar que essa, possibilita o direito do profissional a continuar na escola desde que tenha a vaga disponível. O funcionário efetivado pela Lei 100 perde uma série de direitos que o efetivo possui, como férias prêmio, biênio, quinquênios, etc. Em resumo, o funcionário não tem garantido as leis trabalhistas que os efetivos concursados possuem. Compreendemos que com essa Lei o governo de Minas criou mais uma categoria de trabalhador da educação: concursado, concursado após 2003, efetivados pela Lei 100, designados.

Huberman (1995) define a fase da estabilização como o momento em que os professores se tornam mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados nas equipes pedagógicas.

O professor Sebastião começou o exercício da docência lecionando no Curso de Magistério, em uma escola localizada no município de Patos de Minas. Segundo o professor, ele ensinava várias matérias na mesma turma. A professora Maria Helena atua como professora há 20 anos. Iniciou a carreira na cidade de Ibiá, também trabalhando com várias matérias tais como: religião, Educação Moral e Cívica, OSPB e História. Outra característica que marca o início da carreira é o trabalho docente em diferentes matérias. Valadez e Díaz (2009), que estudam o professor principiante nos Estados Unidos, afirmam que isso é comum no país. Asseveram que essa situação não surge unicamente por falta de professores, mas é resultado de políticas e práticas ineficientes.

Sebastião destacou outras dificuldades, no início de sua carreira. Para chegar até a escola, tinha que ir de carro próprio até o ponto onde pegava o ônibus. Ressaltou que a compensação do trabalho foi que várias de suas ex-alunas passaram no concurso de professoras para a rede municipal de ensino. Lecionou, também, com o ensino médio, mas, como eram poucas aulas semanais, considerava difícil fazer um bom trabalho. Sua atuação no ensino fundamental se iniciou em 1996, afirmou ter muitas dificuldades, pois, segundo o professor, as crianças não conectavam as ideias. Sendo assim, começou a trabalhar com diferentes metodologias para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos jovens estudantes.

O professor Eduardo iniciou seus trabalhos, relacionados à Educação, em uma escola particular na cidade de Araguari, como inspetor de ensino. Assim que se formou prestou o concurso para professor da rede estadual e, como ficou bem classificado, começou a trabalhar como contratado, e logo se tornou efetivo, o que possibilitou não ter passado pela experiência de ser professor substituto. Atuou, inicialmente, em uma escola localizada no meio rural. No ano seguinte, em função de não ter no número de aulas relativo a um cargo (18 aulas), transferiu-se para uma escola localizada em um bairro periférico na cidade de Araguari. Teve a experiência de trabalhar com jovens em situação de risco. Destacou que gosta de sentir-se desafiado, pois, assim, efetivam-se as possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Evidenciou, em sua narrativa, a importância da experiência para a construção do desenvolvimento profissional. Segue os ensinamentos que aprendeu com o vice-diretor da escola particular que em atuou: *“para ser um bom professor, é preciso ter conteúdo, domínio de sala e domínio de si*

*mesmo*”. No momento em que realizamos a entrevista o professor estava lecionando na Escola Estadual Madre Maria Blandina, e considera que essa nova experiência iria contribuir ainda mais na sua formação. Ressaltou que trabalha em uma turma com duas alunas surdas, o que está sendo um novo desafio em sua profissão.

Marli, professora da escola localizada no meio rural do município de Patos de Minas, atuava a 10 anos em escolas localizadas no meio rural. Teve experiência também na rede estadual, também trabalhou em escolas localizadas no meio urbano. Além de dar aula de História, a professora ensinou a disciplina Edufarural. Como registramos anteriormente, essa disciplina é oferecida nas escolas rurais do município de Patos de Minas. Percebemos, também, que a professora considerou relevante a contribuição da disciplina na formação docente.

Maria Helena tem experiência tanto na rede estadual, quanto municipal e particular. Em escolas do meio rural, começou no ano de 2010 e registrou como dificuldades: o acesso a locais de pesquisa, a internet, ao cinema. Como vantagem, destacou o relacionamento com os estudantes.

A professora Maria Cristina ainda não teve a experiência de ser uma professora efetiva. Por meio de sua voz, fica explícito o receio de ser apenas efetivada, para ela, isso não significa garantia de serviço. No seu cotidiano, a ameaça de perder as aulas é uma constante. Quanto ao exercício da docência em escolas no meio rural, frisou a dificuldade da locomoção, os riscos na estrada bem como a impossibilidade de desenvolver projetos que proporcionem aos alunos contato com outros espaços educativos, como, por exemplo, os museus. Como vantagens, registrou que o número menor de alunos por sala de aula e a possibilidade de caminhar com esses estudantes ao longo dos anos escolares. Afirmou, também, que os jovens são mais “tranquilos”, ou seja, respeitam e valorizam mais a figura do professor.

O processo em se tornar professor é histórico. Comungamos com Cação (2005), ao afirmar que, na trama das relações sociais de seu tempo, influenciados também pelo lugar, vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e normas que regem o cotidiano escolar. Como ensina Rusen (2001), o homem só pode viver no mundo, ou seja, relacionar com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas, sim, interpretá-los, em função de sua intenção, ação e paixão. Nesse sentido, experiência e intenção se mesclam para a constituição da consciência histórica.

Instigados pelo presente, os professores (re)constróem suas experiências para interpretar o passado e pensar em práticas futuras. Cação (2005) registra que somente no distanciamento da experiência imediata e no confronto com outras perspectivas na prática social, o professor pode perceber-se no contexto em que se foi constituindo e, assim, significar os processos culturais, e criticar, ou não, rever-se ou não aderir ou não a outro projeto de escolarização. Em comum, os colaboradores passaram por diferentes experiências profissionais ao longo de suas carreiras, ao narrar tais experiências, é possível perceber o processo da construção de suas identidades.

Partimos da premissa de que o professor é um aprendiz adulto e que, ao longo de sua experiência, pode mudar sua conduta e suas práticas. Concordamos com Ruiz (2009), ao afirmar que a reflexão é fundamental para analisar o ensino, trabalhar com os pares, levar adiante as mudanças e desenvolver o currículo. Para o autor, essas habilidades não são algo que se transmite e, sim, que os professores devem vivenciar nos processos de reflexão em suas escolas. Para Rojas e Conde (2012), a prática reflexiva estabelece e compreende relações entre o ensino reflexivo e a teoria, a prática e o conhecimento. Um ensino reflexivo pode validar teorias educativas como podem também levar o professor a desenvolver teorias próprias

Para planejar e promover, na sala de aula, situações que favoreçam os estudantes a estruturar suas ideias, analisar os próprios processos de pensamentos, expressar tais pensamentos e resolver problemas, é fundamental a prática da reflexão por parte do professor. Para Ghedin (2009), o docente não pode jamais abrir mão da reflexão, como processo que pensa o próprio pensamento, portanto, uma tomada de consciência de si mesmo. Para o autor, o processo de reflexão significa pensar sobre o modo de agir, sobre a ação no próprio movimento que está agindo. É importante registrar essa experiência em ação, torná-la significativa, atribuindo sentido ao que faz. Tudo isso qualifica o trabalho do professor, podendo facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos que, para o professor refletir sobre sua prática e projetar mudanças em sua atuação docente, é imperativo que tenha “tempo”, ou seja, uma carga horária que lhe permita refletir sobre sua forma de ensinar. Registramos algumas narrativas sobre o ritmo e a jornada de trabalho dos colaboradores da investigação:

*Eu tenho 18 aulas de manhã no ensino regular e 18 aulas à tarde com os alunos surdos. As aulas são de segunda a terça, na parte da manhã e à tarde, na segunda-feira, é dia de módulo. Eu tenho seis turmas na parte da manhã, sendo que cinco são do nono ano e uma turma do oitavo ano. Há uma média de 32 alunos por sala. São 3 aulas semanais*

*em cada turma. Na parte da tarde, são 12 alunos. Esses alunos surdos, há alguns anos, estudavam em turmas separadas, agora, eles estudam de manhã, no ensino regular, junto com os outros alunos, e com o intérprete, e, na parte da tarde, voltam para estudar os diversos conteúdos. Cada turma tem seu horário, por exemplo, quando atendo ao sexto ano, eu tenho dois alunos surdos e eu conto com a ajuda do intérprete. Eu até que me comunico com os alunos, mas, para passar o conteúdo, eu preciso do intérprete. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

*Eu estou com 18 aulas na rede estadual e 3 aulas de História na rede particular e, nos últimos meses, eu peguei quatro aulas de Xadrez na escola particular, porque o professor teve de deixar as aulas em função de outro serviço. Como eu tinha ajudado a implantar o Xadrez na escola, por saber jogar, por ter feito um curso de licenciatura, por ter método, a direção me convidou para assumir essas 4 aulas, em uma turma de quinta e outra de sexta série. O jogo de Xadrez auxilia as crianças a desenvolver a organização, a atenção, a disciplina. A aula de Xadrez auxilia a refletir sobre outros conteúdos. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Atualmente, estou com 42 aulas, nas diferentes redes: municipal e particular. Na municipal é no meio rural. Nas escolas particulares, atuo na parte da manhã, na escola municipal, trabalho à tarde, e o EJA no noturno. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Atualmente, trabalho em uma única escola, tenho 21 aulas distribuídas em dois turnos. São 15 aulas de manhã e 6 à tarde. No ano passado, eu trabalhava no distrito de Amanhece e em Cascalho Rico, este é o primeiro ano em que pude optar em ficar em uma única escola. No caso da turma do nono ano, eu tenho três aulas semanais. Atuo também no sétimo, no oitavo ano do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

O ritmo e a jornada de trabalho tanto dos professores de escolas rurais quanto das escolas urbanas era intenso. As professoras do município de Uberlândia, tanto da escola urbana quanto da escola rural foram as que declararam ter o maior número de aulas. Luci trabalhava os dois turnos, matutino e vespertino, com 36 aulas. Na segunda-feira, cumpria o “módulo”, ou seja, ficava na escola, por quatro horas, para planejar as aulas. As turmas de ensino regular eram formadas por uma média de 32 alunos. Maria Helena atuava em duas realidades, rede municipal e particular, escolas urbanas e rurais, com 42 aulas semanais e diferentes modalidades de ensino. A carga horária das professoras é exaustiva, pois além do trabalho nas escolas, as professoras cuidam da casa.

Isso nos leva-nos a questionar: como se dá o desenvolvimento profissional de professores que vivem essa realidade? Acreditamos que esse ritmo de trabalho dificulta o desenvolvimento de habilidades essenciais para a profissão docente, tais como:

considerar o ensino como objeto de estudo; conhecer a cultura dos estudantes; tratar os alunos que chegam com distintas expectativas e gerir os conflitos de classe.

Para Holly (1995), o professor profissional é aquele que, no cotidiano escolar, é capaz de definir problemas e tentar resolvê-los. Isso exige a utilização flexível da inteligência, requer criatividade e atenção aos processos de investigação. Enfim, as tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva. Comungamos com Guimarães (2002), ao afirmar que a profissionalização implica formação permanente, condições de trabalho e regulamentação. Afinal, o que torna o professor um profissional é o processo formativo adequado, tanto inicial quanto continuado, pensado, intencionalmente, de uma determinada forma e ação, que permita ao docente intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites sociais, históricos, políticos e da própria ação. Compreendemos que uma jornada de trabalho, nas proporções narradas pelas professoras, constitui um obstáculo em direção à profissionalização.

Os professores do município de Araguari, Eduardo e Maria Cristina, declararam ter uma carga horária menor. Eduardo tinha um cargo (18 aulas) na rede estadual e 3 aulas de História e 4 de Xadrez, na rede particular. De acordo com o professor, ao ensinar Xadrez, ele reforça a aprendizagem dos alunos no conteúdo de História. Maria Cristina trabalhava em uma única escola, em dois turnos, matutino e vespertino, com 21 aulas. O número menor de aulas em relação às professoras da rede municipal da cidade de Uberlândia não significa melhores condições de trabalho, nem melhores salários. De acordo com os professores, na rede estadual, era mais difícil conciliar aulas em outras escolas em função das diversas reuniões e também pelo fato da organização das aulas, pois não era permitido trabalhar com aulas geminadas.

No município de Patos de Minas, encontramos uma situação diferente, os horários eram de 60 minutos e um cargo era composto de 20 horas, sendo 16 horas em sala de aula e 4 horas para o planejamento. Os dois professores, Sebastião e Marli, atuavam em um cargo, Sebastião tinha seu cargo em uma única escola, enquanto Marli lecionava em duas escolas localizadas no meio rural. Isso, pelo fato de ter apenas 2 aulas semanais de História e, como as escolas possuíam apenas uma turma de cada ano do ensino fundamental, a professora tinha que completar seu cargo em outra escola.

Sobre o funcionamento das escolas rurais, observamos que, no município de Patos de Minas, a escola investigada tinha suas especificidades, e como era uma escola nucleada, tanto professores quanto a maioria dos alunos dependiam do transporte

escolar. As aulas funcionavam em um único turno, com aulas iniciando às 9 horas da manhã e terminando às 13 horas e 30 minutos. Essa especificidade é garantida pela lei:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, LDB, 9.394/96)

Nos municípios de Uberlândia e Araguari, não percebemos nenhuma adequação significativa quanto ao funcionamento das escolas. A escola localizada no meio rural do município Uberlândia, por situar-se a 50 km da cidade, funcionava nos turnos vespertino e noturno, pois, como os professores residiam na zona urbana, e dependiam do transporte escolar, se funcionasse no turno matutino, teriam que acordar muito cedo. A escola, situada no meio rural do município de Araguari, seguia a lógica de funcionamento das escolas urbanas.

Trabalhar em escolas rurais trazia outro agravante, pois, como registramos, foi recorrente, nas narrativas dos professores, o tempo gasto no percurso da residência dos docentes até as escolas e o desgaste dessas “viagens”. Os professores comentaram que, no início do ano, esse “horário van”, ou seja, o tempo de percurso no transporte escolar era produtivo, pois conversavam sobre projetos, discutiam suas práticas, enfim, trocavam experiências. Mas, com o passar do ano e em função do acúmulo de trabalho, esse percurso se transformava em momentos de tentar descansar.

Mesmo diante das adversidades do trabalho docente, seja em territórios rurais ou urbanos, defendemos a importância da reflexão no processo formativo. De acordo com Ghedin (2009) a reflexão é um estado de consciência sobre o que somos, o que são as coisas, sobre por que são as coisas, por que fazemos do jeito que fazemos e do modo como nos posicionamos diante das coisas do mundo e da realidade. No caso do professor, a sala de aula é o *locus* privilegiado de análise de sua reflexão que marca sua identidade.

### 3.4 A sala de aula como território de trans/forma/ação

Mais uma vez, reafirmamos que a formação não é uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas é uma construção na qual a relação entre vários polos de identificação é fundamental. Formar-se supõe experiência, troca, interações sociais, uma infinidade de relações. Para Moita (1995), a identidade docente resulta de relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção entre o “eu” e o “outro”, entre o social e o pessoal. A autora afirma que,

A identidade docente é uma construção que tem dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (p. 115-116).

Nesse sentido, entendemos que a formação se transforma em ação no espaço da sala de aula e, por sua vez, a ação, na sala de aula, marca a formação do professor. A análise da construção da identidade profissional também implica buscar compreender a relação que o professor estabelece com sua profissão, com seus alunos e com a matéria que ensinam: História. Inicialmente, retomamos as narrativas dos professores e destacamos, a seguir, a caracterização que faziam das turmas de nono ano investigadas:

*São vinte e quatro alunos na sala, é uma turma boa. São alunos, filhos de trabalhadores, principalmente da agricultura. A maioria vive em fazendas ou sítios próximos, dependem do transporte escolar, acordam muito cedo para chegar à escola. Não têm o hábito de fazer dever em casa. Dependendo do conteúdo trabalhado sentem-se mais motivados. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Essa turma do nono ano é uma turma que tem vontade de aprender, embora seja uma turma pequena e muito dividida entre eles, ou seja, há o grupo dos meninos e, o das meninas e, entre as meninas, também há dois grupos diferentes. Falta com a turma o trabalho social, eles têm poucas festas, geralmente, em outras turmas do nono ano, eles estão fazendo festas, trotes e lá não. E é o último ano deles, porque os que forem continuar terão que ir para a cidade e têm que ser por conta deles; para alguns deles, o nono ano é o limite. Entre eles, têm uma diferença socioeconômica, alguns são filhos de proprietários de fazenda, outros são filhos do pessoal do acampamento, e outros filhos de trabalhadores qualificados, tratoristas, tratadores de cavalos, ovelhas, esses*

*trabalhadores têm certo status. E há os peões, alguns assentados que já estão mais estabilizados, e outros que não têm nada, que ainda esperam ajuda do governo.. A escola, para eles, é um lugar especial. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Se eu comparar essa turma do nono ano com outras turmas de outros anos, considero que essa turma é mais interessada. É uma turma, que, desde o quinto ano, é uma turma boa. Se comparada as turmas dos quatro anos que nós tivemos anteriormente, eu julgo que é uma turma boa. É uma das melhores. É uma turma que participa, embora não seja de fazer tarefas. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*Se eu comparar essa turma do nono ano com outras turmas que eu já tive considero que é uma turma muito mais motivada mas, mesmo assim, está muito aquém do que ela pode render. Nessa turma, eu tenho dois alunos muito interessados em História e possuem uma concepção formada do que é História, conseguem dialogar com conteúdos que trabalharam em outros anos. Há também duas alunas surdas e têm uma relação muito boa entre os alunos, lógico que têm conflitos, mas, no geral, é uma relação amigável. Esses alunos trabalham juntos desde o sexto ano. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*A turma deste ano eu não sei como sairão nos trabalhos, não é uma turma que tem muitos problemas de indisciplina, é uma turma pequena, mas o rendimento não é bom. Há as dificuldades de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, querem brincar, os brinquedos deles, às vezes, querem brincar com a gente, mas não querem ofender a gente. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Essa turma que você acompanhou, o nono ano 2, em relação às outras turmas desse ano, é uma turma que tem mais interesse. Uma característica dessa turma é que existe uma empatia muito grande entre eu e eles. Sempre que eu chego lá eu sou bem recebida e tenho uma relação muito boa com a turma. E os acho muito afetuosos. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

Nas narrativas dos professores é possível observar, que as turmas das escolas localizadas no meio rural são consideradas boas, interessadas no conteúdo de História, porém não têm o hábito de fazer as tarefas de casa. Podemos levantar algumas hipóteses: os pais possuem pouca escolaridade e desconhecem a necessidade da realização das tarefas escolares em casa; geralmente, os jovens estudantes auxiliam os pais nas tarefas domésticas ou na agricultura familiar.

A professora Marli acompanha a turma desde o quinto ano, a professora Maria Cristina, desde o sétimo ano. Maria Helena ressaltou que era uma turma pequena, apenas 14 alunos, porém são grupos divididos, existe entre eles uma diferença socioeconômica, alguns são filhos de proprietários rurais, outros de trabalhadores especializados, outros filhos de acampados. Destacou que a escola é um lugar especial para esses jovens, pois eles não possuem muitas oportunidades de um contato social

mais efetivo. Acredita que a escola deveria possibilitar a maior integração entre os jovens, um trabalho social e mais festas foram os caminhos citados pela professora.

Sobre os jovens estudantes das escolas localizadas no meio urbano, houve diferentes opiniões. O professor Eduardo, que até então tivera tido experiência em uma escola periférica no turno noturno, afirmou que seus alunos atuais, do nono ano, eram muito mais motivados, embora acreditasse que eles poderiam “render” muito mais. Salientou, em particular, o interesse de dois alunos. Nessa turma, estudavam duas alunas surdas, segundo o professor, o relacionamento dos alunos era muito bom. O professor Sebastião declarou que a turma do nono ano era pequena, 17 estudantes, em geral, bem receptivos, não tinham problemas como indisciplina, mas evidenciou dificuldades de aprendizagem e eram imaturos. Luci registrou que a singularidade da turma é a afetuosidade. Disse que teve turmas melhores, no início de sua carreira, os alunos eram mais interessados, justificou esse fato por acreditar que também seu interesse diminuiu ao longo da docência.

De uma geral, os professores, tanto das escolas rurais quanto das urbanas, registraram que são turmas nas quais os alunos mantêm um bom relacionamento, não apresentam problemas sérios de indisciplina e são interessados no conteúdo de História. Características que favorecem o ato de ensinar e aprender História.

Nesse processo, é importante considerar uma característica marcante do final do século XX e início do XXI: a maior difusão de computadores e o acesso crescente à internet, à informação e à comunicação. Em nossa investigação, observamos que as tecnologias, como, por exemplo, celulares, MP4, internet, faziam parte do dia a dia dos jovens estudantes, em maior proporção no meio urbano, mas também visíveis nas escolas localizadas no meio rural. Podemos classificar essa geração como nativos digitais<sup>80</sup>. Nesse sentido, interessou-nos conhecer a relação dos professores com os saberes das novas tecnologias de informação, uma vez que este é um dos elementos marcantes da cultura juvenil do século XXI:

*A minha relação é de quase briga. Eu faço mesmo é o essencial, preparo as provas e vejo meu e-mail. De forma geral, eu não tenho um bom relacionamento com as tecnologias, por exemplo, o celular. Eu viveria sem ele. Na minha prática como*

---

<sup>80</sup> Segundo Prensky (2001), os nativos digitais são as gerações nascidas nas últimas décadas cresceram com a internet, videogames, Cds, vídeos, celulares, etc. Os professores que atuam na escola e possuem mais de vinte anos são imigrantes no ciberespaço. Ou seja, nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente do que esta geração denominada de “nativos” o faz.

*professora, eu uso pouco o computador, busco mais informações nas minhas revistas. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Gosto muito de trabalhar com as tecnologias na sala de aula, quando roubaram os computadores da escola, fiquei de pés e mãos atados, pois eu tinha uma série de projetos para trabalhar com os alunos. Gosto de usar o projetor multimídia, move maker, HQ, eu gosto muito de me utilizar da tecnologia para trabalhar os conteúdos históricos. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Eu uso a internet para tirar informações, mas não sei explorar todo o potencial que ela oferece. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*Uso também a Internet, porém a minha é muito restrita, eu a uso apenas para pesquisar sobre alguns assuntos. Não tenho orkut, twitter, uso a internet apenas para ajudar em minhas aulas. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Quanto ao emprego das tecnologias computacionais, eu uso para digitar as provas e as vezes alguns textos. Na escola começou um projeto, o PROINFO. Alguns professores já estão começando, mas eu ainda não tive oportunidade e nem tempo. Alguns professores já levaram os alunos. Logo eu irei aprender para levar os meus alunos. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Eu admito que um limite que eu tenho limites em usar as tecnologias computacionais em sala de aula. Sei que é necessário usá-las e os alunos gostam. Não só porque eles gostam, mas é que são importantes. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

De todos os professores colaboradores, a professora Maria Helena, que atuava na escola localizada no meio rural do município de Uberlândia, foi a que demonstrou uma relação pedagógica mais integrada às tecnologias, principalmente as computacionais. Comentou que sempre levava os alunos para o laboratório de informática. Algumas vezes, utilizava-o para introduzir um assunto, em outras vezes, para concluir. Comentou, com muita tristeza, o roubo dos computadores na escola.

Em sua narrativa, a professora Luci reforçou a importância de trabalhar com as tecnologias computacionais em sala de aula. Explicou que a escola era equipada com um laboratório de informática e que havia uma técnica encarregada. Porém declarou ser meio avessa em relação às tecnologias e nunca usou o laboratório de informática. Culpou-se por isso, nem sequer questionou outros fatores, como, por exemplo, a organização da escola, que acaba dificultando o uso do laboratório. Comentou que o uso do celular é proibido na escola, mas, mesmo assim, os alunos levavam o aparelho para a sala de aula. Certo dia, teve a impressão de estar sendo filmada por um aluno, fato que a instigou a aprender a usar os aparelhos celulares mais modernos. Registrou, também, outras proibições aos alunos na escola, como o uso de boné, do MP5 etc.

Acreditamos que a escola não deve ser um espaço de proibições. Nesse sentido, pensamos que seria importante ensinar aos jovens o “como” se podem usar as tecnologias de forma que não comprometam o seu processo de aprendizagem e sim como podem contribuir.

A entrada em cena das tecnologias computacionais é um fato. Segundo Miranda (2011), enquanto os estudantes lidam com intimidade e conforto com as novas tecnologias, os professores, muitas vezes, sentem desconforto e estranheza. Por meio das narrativas, podemos perceber o grande desafio que terão os professores em utilizar essas tecnologias de forma que possam auxiliar na formação dos jovens estudantes. As escolas do município de Patos de Minas, tanto a localizada no meio rural quanto a do urbano, se mostraram mais lentas no processo de informatização.

A presença do computador e da internet no mundo contemporâneo é cada vez mais visível. A escola, como espaço de formação e os professores como sujeitos que têm o papel de contribuir na formação das novas gerações, não podem continuar alheios a essa realidade. De acordo com a Lei 12.249, de 14 de junho de 2010, foi instituído o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. O objetivo é a inclusão digital das escolas das redes pública de ensino estadual, distrital ou municipal mediante a aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, destinados ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. O PROUCA integra planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO –, Decreto n. 6.300, de 12/12/2007.

Segundo dados do MEC<sup>81</sup>, esse programa vem se integrar de modo mais efetivo ao PROINFO, em que a formação dos profissionais da educação, para o uso pedagógico das tecnologias em laboratórios de informática, será ampliada e enriquecida com o uso de equipamentos portáteis. Esses equipamentos poderão ser utilizados tanto nos espaços escolares (sala de aula, pátio, laboratórios etc.), por estudantes e professores, de acordo com regras a serem estabelecidas, como em suas residências, iniciando, assim, um processo de inclusão digital de familiares e da comunidade em geral.

De acordo com Silva e Guimarães (2007), a informática representou uma significativa mudança de outra natureza, em relação ao acúmulo de informações, ao

---

<sup>81</sup> Maiores informações ver site: <http://www.uca.gov.br/institucional/>, acessado em 22/11/2011.

acesso a elas e a comunicação entre as pessoas. Mas alertam que o entusiasmo por essas conquistas técnicas deve estar mesclado com algumas cautelas, para que se evite que se transforme em um deslumbramento com a aparelhagem, destituído de pensamento sobre os instrumentos. É importante evitar uma imagem “fetichizada” do computador e da internet como remédios para todos os males. Reforçamos a ideia de que todas as tecnologias devem ser usadas a serviço do professor e do aluno, dessa forma, é coerente conhecer os diversos recursos para saber utilizá-los de forma crítica, para que se avance no processo de ensino e aprendizagem dos jovens estudantes.

Acreditamos que ensinar História é uma prática de historização que só é bem aprendida quando é adequadamente transmitida e apreendida. De acordo com Fontura (1995), ensinar História relaciona-se com o percurso de vida do professor, com a herança cultural e ideológica, com a ciência da história e com a forma como se trabalha essa ciência com os alunos. Nessas circunstâncias, questionamos os professores sobre quais as metodologias que mais utilizavam na prática de ensinar. Destacamos as narrativas:

*Como metodologia, eu uso bastante o livro didático e textos que eu levo para eles que eu tiro das revistas que eu assino, além de textos que eu encontro em outros livros. Trabalho basicamente com leituras. Considero as leituras autoinstrutivas. Trabalho também com grupo, mas, no máximo, com três alunos. Acho que grupos maiores já não funcionam. A escola tem um laboratório de informática, mas, normalmente, eu não o utilizo. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Para ensinar, eu uso muito o livro didático, literatura, poesias, textos que retiro da internet, para isso, eu tiro Xerox para eles, ou melhor, a escola tira a Xerox, lá na escola há essa possibilidade, e são cópias boas, eu levo apenas a matriz e temos uma cota boa. Gosto também de possibilitar que o aluno ponha a mão na massa, que ele produza materiais, como, por exemplo, o quebra-cabeça. Trabalho com filmes, a dinâmica de grupo, com competições. No trabalho em grupo, eu não forço a formação de grupos, porque aprendi que é preciso levar em consideração a afetividade. Já houve momentos de mesclar os grupos, fazer o rodízio, mas há momentos que acho que não é positivo, então eu permito que eles formem os grupos com os quais eles se identificam. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Gosto muito de trabalho em grupo, uso aulas expositivas e o livro didático. Com o livro didático, eu trabalho com o português também em forma de texto, educação de trabalho, debates também. Não dá tempo de eu trabalhar todo o livro no nono ano. Eu gosto do livro, faltam algumas atividades, mas eu acho que sempre temos que complementar mesmo. Inclusive é um problema que eu vejo, que eu nunca consigo terminar o conteúdo com duas aulas por semana. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*Basicamente trabalho com aulas expositivas, uso o livro didático, e, quando eu percebo que é possível, eu trabalho com documentários, isso se for possível trabalhar dentro do meu horário. Eu acredito que a repetição pode ser a mãe do aprendizado, para isso, trabalho com muitos exercícios. Dificilmente, eu faço trabalhos em grupo, porque eu percebo que individualmente, cada um tem a sua opinião, e o aluno tem mais condições de aprender. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Para ensiná-los, eu uso livros, mas não é de um livro só, eu pego na biblioteca vários livros para despertar a leitura. Uso textos, documentários e mapas também eu tenho usado de um tempo pra cá. Gráficos também são interessantes, ajudam você a assimilar. Eu considero importantíssimo memorizar as coisas, mas, ao mesmo tempo, entender. Outras atividades que os jovens gostam de fazer nas aulas de História é trabalhar com palavra-chave e gostam de filmes. E trabalho com ficha de leitura, e o tradicional, pergunta e resposta. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Eu uso muito o livro didático, trabalho com textos de outros livros, aula expositiva. Não trabalho muito com filmes, porque eu acho difícil, muitas vezes, a televisão está em outra sala ou está com defeito. Esse ano eu não trabalhei com nenhum filme. O ano passado eu passei o filme “Olga” e “Os Anjos da Guerra”, os alunos reclamaram muito porque tem aquele corte, ou seja, começa hoje e tem que terminar outro dia. Trabalho também com músicas. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

Por meio das narrativas, identificamos que todos os professores utilizavam o livro didático para ensinar História, era um recurso disponível a todos os professores e alunos tanto das escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano. Esse fato nos traz a seguinte questão: se o desafio que se coloca à capacidade dos professores de História é fazerem presente o ausente nas suas formas menos captáveis e representadas, e se o recurso que todos disponibilizam é o livro didático, esses não podem deixar de atentar para as melhores estratégias pedagógicas e nos conteúdos mais sedutores para captar o interesse dos jovens estudantes pela História.

Segundo Bittencourt (2005), para que o livro didático possa desempenhar um papel efetivo no processo educacional, precisa ser entendido em todas as suas dimensões e complexidade. Pode ser uma “mercadoria” ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista; constitui como um “suporte de conhecimentos escolares”, proposto pelos currículos educacionais; “suporte de métodos pedagógicos”, ao conter exercícios, sugestões de trabalhos individuais ou em grupos e de formas de avaliação do conteúdo escolar; “veículo de sistema de valores”, ao transmitir ideologias de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade. Para autora, o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza, e é nesse sentido que precisa ser avaliado.

Para Rusen (2010), o livro didático é uma ferramenta fundamental no ensino de História. Sua verdadeira finalidade é tornar possível impulsionar e favorecer a aprendizagem da história. De acordo com o autor, para que um livro didático possa cumprir sua função de guia do processo de aprendizagem histórica em sala de aula, precisa se ater a quatro características essenciais: ter um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática da aula.

Além do livro didático, verificamos outras práticas de ensinar História. Quanto às professoras que atuavam em escolas no meio rural, a professora Maria Cristina, em sua narrativa, afirmou que trabalhava, basicamente, com leituras. Preocupa-nos o fato de a professora considerar as leituras “autoinstrutivas”, pois consideramos fundamental a prática da leitura, porém, é papel do professor mediar o conhecimento, e um caminho possível é o diálogo, a problematização sobre os textos. A professora, mais uma vez, registrou a resistência com os recursos computacionais, afirmou que não tinha o hábito de utilizar o laboratório de informática. Por um lado, ela assumiu que a falha era dela, por outro, reclamou da precarização e da dificuldade para sua utilização.

Maria Helena declarou que também trabalhava com literatura, poesia, dinâmicas, filmes, enfim, procurava sempre inovar. Segundo Guimarães (2005), o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes, músicas é cada vez mais recorrente na educação escolar. É uma opção metodológica que pode ampliar o olhar do historiador e tornar a transmissão e a produção do conhecimento dinâmicas e flexíveis. Por meio da narrativa da professora Maria Helena, percebemos que ela incorporava diversas técnicas de ensino como o objetivo de auxiliar os alunos no processo de aprender História. Consideramos positivo o esforço da professora, porém ressaltamos o alerta de Veiga (2006, p.8), “não são as técnicas que definem o ideal educativo, mas o contrário”.

Dos professores que atuavam nas escolas localizadas no meio urbano, Eduardo comentou que utilizava em sala de aula o que a escola oferecia. Acreditava na importância da “repetição” para se aprender História, por isso, trabalhava com muitos exercícios. Priorizava as atividades individuais, pois, segundo o professor, em grupo tinham pouco rendimento. Na contramão da forma de avaliar o trabalho em grupo, Amaral (2006) assegura que essa prática é uma técnica didática que pode promover a aprendizagem de determinados conteúdos, pode ser de natureza afetiva, cognitiva ou social. Para a autora, um bom trabalho de grupo deve buscar contemplar, ao mesmo tempo, as diferentes dimensões da aprendizagem. Sebastião, além do livro didático,

sempre levava outros livros para a sala de aula, considerava importantíssimas a leitura e a memorização. Em sua narrativa, identificamos uma prática de ensino que pouco contribuía para uma formação crítica, pois privilegiava a memorização sem reflexão. Além disso, não desenvolvia a autonomia. O professor utilizava um questionário longo e dizia as páginas onde os alunos encontrariam as respostas. Luci registrou que, no cotidiano, ministrava aulas expositivas com o apoio do livro didático e de outros textos. Reclamou que a organização do tempo escolar dificultava o trabalho com filmes.

Por meio das narrativas, podemos concluir que, por um lado, as práticas pedagógicas nas aulas de História, nos diferentes espaços, recorriam mais a métodos considerados tradicionais, o que dificultava a possibilidade dos alunos de recontar e interpretar por eles mesmos a História. As principais justificativas recaíam sobre as dificuldades da organização do tempo e do espaço escolar. Porém, mesmo em situações adversas, foi possível encontrar professores que desenvolvessem aspectos criativos em suas práticas. Registramos, em nossas notas de campo, diferentes práticas: em algumas aulas, os jovens ouviam as exposições dos professores sobre o passado; em outras, eram informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado, na História; em algumas, o professor apresentava diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado; estudavam fontes históricas (documentos, figuras, mapas...); recontavam e reinterpretavam a História; exibiam filmes e documentários; exploravam os livros escolares; mesmo priorizando as atividades individuais, em alguns momentos, desenvolviam trabalhos em grupo. Dessa forma podemos perceber que mesclavam práticas pedagógicas tradicionais e outras lúdicas e mais participativas. De acordo com Pais (1999),

Por razões pedagógicas, o ensino da História, pode por outro lado, apostar numa aprendizagem lúdica, isto é, que privilegie o estudo da História de forma divertida e fascinante. Na aprendizagem lúdica, mais importante que explicar as coisas é contá-la de forma divertida, como se conta um conto: era uma vez...(p. 50).

Concordamos com o autor ao asseverar que, se a História, cada vez mais nos é dada por uma pluralidade de relatos, representações, línguas e comentários, é imperativo explorar as dimensões lúdicas e participantes da prática pedagógica, porém atentos para que a História não se transforme numa pura narrativa de contos míticos. De acordo com Pais (1999), ao conduzir uma investigação com todo rigor exigido, quando se trata de divulgar os resultados é importante seduzir o leitor pelos dotes do seu estilo.

Alguns dos professores colaboradores, quando detectavam problemas de aprendizagem dos jovens estudantes, tentavam, inicialmente, alterar seus métodos, técnicas, enfim, sua prática de ensino. Essas diferentes variações, ao longo das aulas de História, podem ser significativas e explicar a avaliação positiva que os jovens estudantes recebem nas provas de História, como podemos observar na tabela 49. Dos jovens entrevistados, 36,1% afirmaram receber uma nota boa nas provas de História; 11,5% declaram que as suas notas são ruins.

Tabela 49 - Avaliação que os jovens estudantes recebem nas provas de História

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Mal;	3,84%	11,1%		29,6%	5,2%	11,7%	11,5%
Suficiente;	15,4%	14,8%	35,7%	29,6%	31,6%	29,5%	24,6%
Boa;	46,15%	25,4%	50%	29,6%	31,6%	53%	36,1%
Muito Boa.	34,6%	25,4%	14,3%	18,5%	31,6%	5,8%	27,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte – autor, 2010

Quanto às notas boas, a maior porcentagem é da E.M.U.rur., na qual 50% declararam ter notas boas, pode ser resultado, dentre outros fatores, dos usos de diferentes linguagens para ensinar História, o que caracterizou, particularmente, as aulas da professora Maria Helena da E.M.U.rur.. Quanto a notas ruins, os jovens da E.M.U.urb. foram a maioria, 29,6% dos colaboradores. Esse fato pode ser entendido pela exigência da professora nas avaliações, como podemos observar nos registros da nota de campo:

Passados 20 minutos de aula, a professora começou a correção da prova. Essa consistia em 3 partes, a primeira se tratava de uma interpretação de um texto sobre a Primeira Guerra; a segunda parte da prova versava sobre uma questão fechada, na qual o aluno marcaria (V) se a frase fosse verdadeira e (F) para as falsas, o tema era Revolução Russa. A terceira parte da prova tratava da Crise de 1929. A professora fez a leitura do texto, percebi que apresentava as causas da Primeira Guerra, reflexões sobre a “Paz armada” e sobre o sistema de alianças. Ao longo da leitura, muitos alunos conversavam. Ao terminar a leitura, do texto a professora reforçou que esse havia sido adaptado do livro “A História das Cavernas ao Terceiro Milênio” e citou o nome das autoras. A partir do texto, foram elaboradas cinco questões. Na primeira, questionava quais as novas potências e as regiões econômicas que despertavam o interesse. A professora chamou a atenção quanto à forma de responder, reforçando a importância de colocar a resposta completa. Feito o comentário, passou a resposta no quadro. Ao explicar a questão, a professora fez um comentário relacionando com o interesse pela região do Iraque. Chamou a atenção para os cuidados em fazer comparação com tempos e espaços diferentes. Antes de continuar a correção, mais uma vez, parou a aula para chamar a atenção de alguns alunos que conversavam muito. Na segunda questão, perguntava sobre os aspectos econômicos e culturais que levaram à Primeira Guerra (...) (E.M.U.urb.,Nota de Campo dia 06/05/2010).

Por um lado, acreditamos que instrumentos de avaliação bem elaborados podem ser um caminho para avançar no processo de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente colaborar para que o ensino de História contribua na formação das identidades dos jovens estudantes. Por outro lado, comungamos com Luckesi (2010), ao afirmar que a avaliação deve romper com o aspecto classificatório, e priorizar o diagnóstico, dessa forma, constituir num momento dialético no processo de aprendizagem.

É imprescindível que o professor tenha clareza “do quê”, “como” e “para quê” ensinar. Assim, a sala de aula pode se efetivar como lugar de transformação, tanto para quem ensina (professores) quanto para quem aprende (alunos). O território da sala de aula, tanto no meio rural, quanto no urbano, é marcado por relações de poder, relações sociais, políticas e materiais. Nesse sentido, podemos afirmar que a História, como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora pode contribuir significativamente no processo de trans/forma/ação.

Com a intenção de compreender os objetivos dos docentes ao ensinar História, destacamos suas narrativas:

*Eu penso que é importante o aluno saber o porquê da situação em que estamos hoje, ou seja, mostrar que o que passou influencia a nossa vida hoje. Acho que o principal objetivo da minha aula é este. Procuro mostrar para os alunos a importância do passado, para entender o presente. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Quando eu ensino História, eu tenho o objetivo de formar cidadãos, ou seja, quero formar indivíduos que tomem partido, que tenham posição, que se encontrem na vida, que conheçam sua origem, sua essência e tenham orgulho disso. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Meu objetivo, ao ensinar História, independente do assunto que irei trabalhar, eu penso no que aquele assunto pode servir para aquele aluno. Não só em termos de conhecimento, que é importante, mas para vida deles. Existe esse discurso de que História é para formar cidadãos. É uma complementação crítica mesmo dos alunos, saber a opinião própria. Saber se expressar, dar sua opinião. No meio rural, isso é mais complicado. Sempre trabalho essa noção sobre o passado e presente, destaco que o passado está a todo instante, e o presente, a gente vê que eles não sabem. Então, falta muito a questão do conhecimento mesmo. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*Quando eu ensino História para esses alunos, eu tenho o objetivo de formar um cidadão crítico/reflexivo, bom, tolerante, sem preconceitos, participativo, que saiba dialogar com os problemas da sociedade e equilibrado na tomada das decisões. Isso é uma utopia, mas pode acontecer. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Meu objetivo, ao ensinar História, é ajudar na cidadania. Despertar os estudantes para a política. Para mim, a história é para despertar essa consciência. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Ao ensinar História, eu tenho muitos objetivos, um deles é discutir com os alunos a importância da História, procuro levá-los à reflexão de que não devem ver a disciplina apenas como algo utilitário. Eu sempre falo que estudamos História não é para “usar” em algum lugar, o importante é que o aluno possa perceber as diferenças, como foram acontecendo os processos históricos, a questão da desigualdade, das resistências, como você viver nessa sociedade e qual a relação com o passado. É uma disciplina que ajuda os jovens na reflexão e na formação de pensamentos. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

As três professoras que atuavam nas escolas localizadas no meio rural registraram a importância de relacionar o conteúdo da História com o presente, com a vida prática. Maria Cristina enfatizou que, por meio do ensino de História, é possível compreender o porquê da situação presente. Maria Helena destacou a importância de contribuir na formação do cidadão crítico que toma partido. Marli realçou o aspecto utilitário, prático da disciplina, segundo a professora, os estudantes possuem noção do passado, mas conhecem pouco o presente, em sua narrativa, evidenciamos a relevância que a professora atribui às informações. Para ela, uma das especificidades dos jovens estudantes de escolas rurais é o pouco acesso ao que está acontecendo no Brasil e no mundo.

Quanto às narrativas dos professores das escolas localizadas no meio urbano percebemos que o professor Eduardo defende que seu objetivo, ao ensinar História, é formar um cidadão crítico, tolerante e sem preconceitos. Sebastião asseverou que por meio do ensino de História, pode-se formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Luci tem como objetivo ir além do caráter utilitário da História, para ela, a disciplina auxilia na formação do pensamento do jovem.

Podemos observar que os objetivos dos professores colaboradores, ao ensinar História, vão além da questão do conhecimento. Preocupam-se com a construção de valores e hábitos, com a formação de um sujeito político disseminador de princípios éticos. De forma geral, evidenciamos a preocupação dos professores em formar cidadãos críticos. Ao longo da história da educação brasileira, os currículos escolares enfatizavam a importância social do ensino de História. Uma das tradições da área foi a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação de um “cidadão patriótico”, “homem civilizado” ou da “pessoa ajustada ao seu meio”. De acordo com a proposta do ensino de História, registrada pelos PCNs, é necessário

repensar sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea. Verificamos tais preocupações nas narrativas dos professores, pois, foi recorrente a afirmação de o objetivo ao ensinar História era procurar contribuir para a vida prática, considerando as especificidades dos estudantes e o contexto em que vivemos.

Concordamos com Pagès (2011) ao afirmar que as relações entre cidadania e ensino de História continuam sendo fundamentais. Porém, é importante ir além do enfoque cívico relacionado com a formação de patriotas, de cidadão de uma nação e avançar para o enfoque mais vinculado a um ensino crítico e a formação de uma cidadania autônoma e capacitada para participar na sociedade e decidir com liberdade o futuro que querem para si e para o mundo. Aprender história pode ser uma arma para a liberdade, para a formação de uma cidadania livre e solidária de seu futuro. Como propõe a professora Maria Helena da E.M.U.rur.: *formar cidadãos que tomem partido, que tenham orgulho de sua origem, que se encontrem (...)* e o professor Eduardo da E.E.A.urb.: *cidadão sem preconceito (...)*. Dessa forma, avançar na construção de uma identidade plural.

Nesse sentido, os conteúdos históricos ensinados aos jovens estudantes são fundamentais na construção do pensamento histórico, na formação e transformação das identidades e da consciência histórica. Dessa forma, procuramos analisar, por um lado, o currículo prescrito a ser ensinado aos jovens estudantes do nono do ensino fundamental, por outro, os temas priorizados, fontes e metodologias adotadas pelos professores ao ensinar História nos distintos territórios: rural e urbano.

Entendemos o currículo como uma construção cultural, como um modo de organizar uma série de práticas educativas. O conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo deve ser percebido como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. A seleção e a organização do conhecimento escolar não podem ser vistas como escolhas inocentes, não é um processo lógico, mas social, no qual convivem, lado a lado, fatores epistemológicos e intelectuais.

O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. Segundo Apple (1982), o currículo participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais e nacionais. Sendo

assim, podemos argumentar que, nas discussões críticas sobre o currículo, se evidenciam análises que focalizam a produção de identidades sociais.

Registramos, anteriormente, que os currículos, os livros didáticos tanto das escolas rurais quanto urbanas eram os mesmos, prevalecia a hegemonia do território urbano. Porém devemos considerar o fato de que o que os alunos aprendem ou deixam de aprender vai muito além do que está prescrito nos documentos oficiais. Conforme Cerri (2001), os problemas e as potencialidades do ensino e a aprendizagem de história não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam sua família, na igreja ou noutras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa a que têm acesso. Dessa forma, podemos pensar em um ensino de História que proporcione aos estudantes perceber os momentos de permanências e rupturas ao longo do tempo e em diversos espaços.

De acordo com os PCNs, desde que a História ensinada foi incorporada no currículo escolar, tem-se mantido uma interlocução com o conhecimento histórico. O documento ressalta a importância de aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e de pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Propõe a utilização das mais variadas fontes de pesquisas, como a documentação escrita oficial, textos, jornais, revistas, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros.

Os PCNs defendem a afirmação de que as formas de estudar o passado são plurais. Ressaltam que a diversidade de temas e abordagens deve ser alimentada e fundamentada pelo diálogo da História com outras áreas do conhecimento das Ciências Humanas, como a Filosofia, a Economia, a Política, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Arqueologia, a Crítica Literária, a Linguística e a Arte. Reforçam que as atitudes do professor-pesquisador sejam de identificar, relacionar, interpretar o passado como expressões de vivências e de modos de pensar contraditórios de uma realidade social e cultural representadas.

É possível perceber que o documento está mais “atenado” com a complexidade do conceito de identidades. Comungamos com Bauman (2005) e Hall (2005), ao afirmarem que o que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, cambiante, deslocado, no qual estão em conflitos várias identidades, algumas, inclusive, antagônicas. As identidades do indivíduo são organizadas em torno de imagens

dinâmicas de exploração e transformação de diferentes realidades. Concordamos com Lévy (2007), ao afirmar que o ser humano volta a tornar-se nômade, pluraliza sua identidade, explora mundos heterogêneos e múltiplos, em devir pensantes. Defendemos a possibilidade de avançar na proposta dos PCNs e trabalhar os saberes históricos escolares na perspectiva de permitir alunos e professores fluírem, mesclarem-se, valorizarem-se, dilatarem-se e trocaram-se. Aceitemos distintos pontos de vista em uma perspectiva que abarque o desenvolvimento comum.

Nesse sentido, a escolha dos temas, bem como a forma de explorá-los em sala de aula, pode contribuir ou não para essa perspectiva. Destacamos alguns fragmentos das narrativas dos professores no que se refere aos temas desenvolvidos em sala de aula que mais interessavam aos docentes no processo de ensinar e aprender história:

*(...) o que mais me interessa é a parte política. Eu gosto de política, de como se desenvolveu aqui, no Brasil, toda a questão de Reinado, de República, de Governo, de Ditadura. São os temas que mais me interessam. Acredito que por isso que eu gosto também da questão dos pactos que fazem nas guerras. Os temas que mais me despertam o interesse são sobre a História do Brasil. Principalmente, os mais atuais, da segunda parte de Getúlio para frente. Priorizo, nas minhas aulas, a questão dos governantes. Os alunos gostam mais da História Geral, da parte das Guerras. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*(...) considero alguns temas muito importantes, como, por exemplo, sobre a História do Brasil. Mas gosto também de temas que geram debates, relacionados à cultura, aos movimentos sociais, a questões étnicas. Para os alunos, o que mais interessa são assuntos relacionados a guerras. E também, não sei se por influência minha, eles gostam muito do período de Getúlio Vargas e da Ditadura Militar. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Dos temas de História que eu mais gosto de ensinar são os relacionados à República Velha, principalmente à questão política. Gosto muito também de História Antiga, particularmente sobre o Egito. No caso do nono ano, é a História do Brasil que mais me interessa. Para os alunos, o assunto preferido são as guerras. Eles ficam perguntando quando eu vou começar ensinar sobre as Guerras. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*(...) os temas que eu mais gosto de ensinar são de História do Brasil. Gosto de ensinar sobre os momentos em que houve rupturas, por exemplo, quando o Brasil deixou de ser colônia e passou a ser império, quando deixou de ser império e se tornou República, na Ditadura Militar, enfim, momentos nos quais eu possa trabalhar as rupturas de um sistema e a implementação de outro, porque, nesses momentos, eu posso explicar aos alunos que houve revoluções e que pode haver uma revolução na intelectualidade. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Para formar esse cidadão, eu considero alguns temas fundamentais, como, por exemplo, ensinar sobre a Grécia, sobre a Democracia, os direitos do cidadão, as evoluções, as constituições, as questões sociais, os direitos de igualdade. Acho importante também trabalhar a história de vida, história de trabalho. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*(...) os temas que eu mais gosto de trabalhar, como o qual eu tenho maior identificação é sobre a História Contemporânea. Gosto de trabalhar a Revolução Industrial, o surgimento das fábricas, os movimentos dos trabalhadores, as duas Guerras Mundiais, o Governo de Getúlio Vargas, são conteúdos que eu gosto muito. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

Podemos observar que todos os professores colaboradores da investigação ensinavam os temas propostos pelos PCNs. Procuravam estabelecer um diálogo entre a História Geral e a História do Brasil. Em comum, os professores que atuavam em escolas rurais destacaram o interesse em trabalhar com a questão política, em particular, com a História do Brasil. Podemos relacionar a opção dos professores com aspectos da história de vida, da formação inicial e continuada, das diversas experiências vividas e também pela singularidade do meio rural. São sinais de que acreditavam que tais conteúdos contribuiriam ativamente na formação dos jovens estudantes que vivem em territórios rurais. A formação política, o conhecimento sobre a História do Brasil pode, segundo eles, auxiliar na luta por melhores condições de vida para os sujeitos que residem no meio rural.

Quanto aos professores que atuavam nas escolas urbanas, verificamos uma diversidade de temáticas preferidas: História do Brasil, História Antiga e História Contemporânea. Consideravam tais temáticas importantes na formação dos jovens estudantes. Por meio delas, é possível relacionar com a realidade dos alunos e possibilitar um sentido na vida prática.

Percebemos que os professores atuantes nos diferentes territórios, rurais e urbanos, procuravam ensinar de uma maneira que o ensino se efetivasse em aprendizagem. É pertinente reforçar que o ser professor está imbuído de um conjunto de valores e práticas que servem de inspiração, referência na formação dos jovens estudantes. O professor tem um compromisso político, contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres. Assim, ser e tornar-se professor requer dominar conceitos, saberes múltiplos e complexos e construir uma formação teórico sólida. Além disso, desenvolver habilidades didáticas que permitam ao professor perceber “como” ele deve agir no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, requer clareza de que o espaço da sala de aula não pode ser reservado apenas para questões

conceituais e teóricas, pois é um lugar permeado de idéias e de ações de diferentes sujeitos. Nesse sentido, é importante que a formação inicial bem como a continuada nas escolas, os currículos, a prática na sala de aula, se constituam como territórios de produção, circulação e consolidação de significados.

Os estudos empreendidos neste capítulo nos permitem concluir que a formação e a identidade docente se efetivam na interação dos sujeitos e todos os espaços de vida. A experiência como estudantes de escolas rurais e/ou urbanas, a formação inicial e continuada nos espaços urbanos, a experiência profissional em diferentes escolas, a relação com a religião, a participação política, a experiência ou não em movimentos sociais promovem interações, circularidades entre os diferentes territórios, marcam a identidade docente, transformam os espaços de vida e formação dos sujeitos professores.

## ***CAPÍTULO IV***

## CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

*És um senhor tão bonito quanto a  
cara do meu filho  
Tempo Tempo Tempo Tempo, vou  
te fazer um pedido  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
Compositor de destinos, tambor de  
todos os ritmos  
Tempo Tempo Tempo Tempo entro  
num acordo contigo  
Tempo Tempo Tempo Tempo (...)*

*(Oração do Tempo, Caetano  
Veloso).*

### 4.1 Introdução

Iniciamos este capítulo destacando como epígrafe um trecho da canção “Oração do tempo”, de Caetano Veloso, por consideramos instigante a exaltação que o autor faz ao tempo. O tempo como “compositor de destinos” nos lembra Cerri (2011), ao afirmar que o “tempo nos define, nos limita e nos constringe estamos condenados a ele sem opção de não estar nele”. (p. 60). A noção de tempo é um dos pilares do conhecimento histórico. O tempo é objeto de estudo da História e do ensino de História. Pensar, historicamente, supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre presente/passado e futuro. Além disso, permite-nos relacionar os acontecimentos e seus estruturantes, de longa e média duração, em seus ritmos diferenciados de mudança, identificar a simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico e relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Nesse sentido, o ensino de História pode ter um papel fundamental na formação da consciência histórica, embora não seja o único. Para Cerri (2011),

(...) o ensino de História não pode ser considerado como a ação socialmente estabelecida cujo objetivo é formar a consciência histórica, e muito menos conscientizar historicamente pode ser objetivo do ensino de História. O ensino de História é a tentativa das gerações mais velhas de intervenção na consciência histórica em formação. Essa fórmula, claro, é insuficiente, pois o mundo social não se divide somente em gerações, mas também em classes sociais, vertentes políticas e religiosas, perspectivas culturais distintas, enfim, um amálgama de modos de vida e projetos de futuro que se confrontam no momento da produção dos currículos prescritos, e

continuam nos confrontos e tensões típicos da escola contemporânea. (p. 62).

Acreditamos na potencialidade do ensino de História para a formação da consciência histórica. De acordo com Martins (2011), o ensino de História pode ser trabalhado numa perspectiva que se restringe ao ambiente formal do sistema escolar, na qual a história ensinada aparece como uma história de exemplos; ou numa vertente de ensino, que o autor denomina potenciador, fundamentado na problematização dos elementos (temas), que compõem, na maioria das vezes, os conteúdos definidos para instrução escolar.

O ensino de História situa-se numa dupla perspectiva. A tradicional de cunho restrito, e a potenciadora, de tipo abrangente. O ensino tradicional – a não confundir com conservador ou retrógrado – restringe-se à institucionalização do sistema instrucional do Estado e diz respeito ao “dar aula de História” nas escolas, da fundamental à superior. O ensino potenciador está relacionado com o papel estético da História na comunicação social em geral, e seu efeito formador e conformador da consciência histórica nas pessoas e em suas comunidades. As duas perspectivas são interdependentes e pode-se dizer que a mais abrangente tem efeitos notórios sobre a disciplina formal dos sistemas de ensino. (MARTINS, 2011, p. 83).

Considerando diferentes perspectivas do ensino de História e a relação com a formação da consciência histórica dos sujeitos colaboradores, questionamos os jovens: sobre o que significa a disciplina História; qual a maior importância do estudo da História; quais as fontes em que mais confiam; o que, normalmente, acontece nas aulas de História; qual a avaliação que obtém nas provas de História; qual a classificação atribuem ao professor; os temas e gêneros da História que mais agradam; quais os fatores que tiveram maior influência na mudança da vida das pessoas na História mais recente e quais terão mais influência daqui a 50 anos; ao que associam os seguintes temas: Idade Média, Colonização Portuguesa, Revolução Industrial, Ditadura Militar, Getúlio Vargas, Chico Mendes e MST; qual a importância atribuem aos seguintes itens: família, amigos, lazer, Brasil, grupo étnico, dinheiro, religião, democracia, solidariedade com os pobres, trabalhadores rurais, ao meio ambiente e as tecnologias; como pensam que era a vida no Brasil, na sua região, há 50 anos atrás e daqui a 50 anos.

Aos professores, questionamos: O que você pensa que mais influenciou a vida das pessoas até os dias de hoje? (invenções técnicas, movimentos sociais, reformas políticas, personagens ilustres, guerras e conflitos?) O que você pensa que mais influenciará a vida das pessoas daqui a 50 anos? Como era a vida na região há 50 anos?

Como você pensa que será a vida na região daqui a 50 anos? Como você explica a persistência da concentração de renda no Brasil? O que você associa aos seguintes temas: As grandes navegações, A Revolução Industrial, O Governo Vargas, A Ditadura Militar, Chico Mendes e o MST.

Dessa forma, neste capítulo, nosso objetivo foi analisar como os saberes históricos escolares prescritos e as concepções/ideias/valores de professores e alunos auxiliam/participam no processo de construção das identidades e consciência história de professores e jovens estudantes. Para elaborar nossa análise, investigamos os documentos curriculares, recolhemos os dados por meio do questionário respondido pelos jovens estudantes, as notas de campo produzidas pelo pesquisador na observação das aulas e as narrativas dos professores de História.

Estabelecemos um diálogo com a literatura da área, em particular, sobre consciência histórica, e as respostas dos jovens estudantes e professores de História. Procuramos identificar e analisar a consciência histórica dos jovens estudantes do meio rural e do meio urbano, estabelecendo distinções, aproximações, similitudes e distanciamentos.

Organizamos o capítulo dividindo-o em três tópicos. No primeiro, apresentamos uma discussão teórica sobre a ciência da História, consciência histórica e ensino de História. No segundo, analisamos os significados do ensino e aprendizagem em História para os jovens. No terceiro, buscamos compreender a questão do tempo, da consciência histórica nas construções narrativas de professores e jovens estudantes.

#### **4.2 Ciência da história, consciência histórica e ensino de História**

Em sua obra, *“Razão Histórica Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica”*, Jorn Rusen define teoria como plano da ciência da história em que essa visão é adquirida. Para o autor, “a teoria cuida para que o conjunto da floresta da ciência especializada, como constituição do pensamento histórico, não seja perdido de vista nos múltiplos processos do conhecimento histórico”. (RUSEN, 2001, p. 27). A teoria da história deve apreender os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo da pesquisa histórica e da historiografia, identificar cada um deles e demonstrar a interdependência sistemática entre os fatores. Rusen (2001) utiliza o termo ciência da história no sentido da história como produto da operação científica da história acadêmica ou investigativa e da história como ciência no sentido do processo

histórico de regulação metódica da pesquisa que leva o conhecimento genérico à plausibilidade racional controlável da ciência. De acordo com Le Goff (2003), a ciência histórica pode ser definida em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como a matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se testemunha, se indaga. Para Cerri (2011), a ciência da história, como fruto da modernidade, pode ser interpretada como um esforço de uma parte da humanidade de acréscimo de racionalidade à consciência histórica.

Segundo Rusen (2001), a ciência da história é formada pela relação entre cinco fatores: funções (de orientação existencial); interesses (carências de orientação no tempo, interpretadas); ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado); métodos (regras da pesquisa empírica); formas (de apresentação). Para o autor,

A interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico. (RUSEN, 2001, p. 35).

Para o autor, esses fatores articulados na matriz disciplinar da ciência da história, adquirem a especificidade que possibilita diferenciar o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum.

Em sua obra *“História Viva”*, Rusen (2007) afirma que a história distingue-se das demais ciências por ser, ao mesmo tempo, arte. Ela é ciência ao coletar, achar, investigar e arte, ao dar forma ao colhido, ao conhecido e ao representá-lo. Enquanto as outras ciências satisfazem-se em mostrar o achado, na história, opera a faculdade da reconstituição. O autor desenvolve a distinção de princípio entre a formatação historiográfica e a pesquisa histórica. A formatação historiográfica é um dos processos elementares e gerais da constituição histórica de sentido, nos quais a consciência histórica elabora e produz suas lembranças. É um modo prático de operar da consciência histórica, que se apresenta na forma da narrativa histórica.

Segundo Rusen (2007), a pesquisa e a historiografia são dois lados, mas também duas fases do processo histórico do conhecimento. Toda pesquisa tem por objetivo transformar-se em historiografia, porque necessita ser expressa em linguagem. Pesquisa e historiografia funcionam como componentes de uma história e assim são vistos. Por mais que a pesquisa e a historiografia se entrelacem ou sejam lados de uma mesma

coisa, Rusen (2007) as distingue com duas fases do processo histórico do conhecimento: 1) no princípio da relação com a experiência (que o conhecimento histórico mantém na pesquisa); 2) no princípio da relação com o público alvo (na apresentação histórica). Na pesquisa, trata-se da forma cognitiva, de uma regra de pensamento. Na apresentação, trata-se de uma forma expressiva, baseada em princípios estéticos e retóricos. De acordo com o autor,

Pesquisa é o processo da constituição narrativa de sentido, no qual a relação à experiência, presente em todo pensamento histórico, se exprime de maneira a que essa constituição de sentido adquira determinada relevância cognitiva. (...) A apresentação historiográfica é, por conseguinte, um modo da constituição narrativa de sentido, no qual domina o fator da relação público-alvo, de dirigir-se a alguém mediante o pensamento histórico (que, aliás, sempre é pensado para alguém, para um público ou para um grupo de pesquisadores, por exemplo). É determinante desse modo e de sua especificidade científica o ponto de vista da relevância comunicativa. Ela diz respeito à receptividade das histórias. Ela consiste em que a recepção do saber histórico apresentado pela historiografia possa ocorrer, na vida prática, de modo sustentável. (RUSEN, 2007, p. 28).

Dessa forma, podemos compreender que a historiografia tem de apresentar, mediante a pesquisa, o tempo interpretado de maneira que se torne parte da vida, que recebe dela direcionamento temporal efetivo, ao ser transposta para as intenções concretas do agir dos sujeitos. Com suas propriedades estéticas, a historiografia enraíza o saber histórico nas dimensões intencionais profundas da vida prática humana, assim como produz o entendimento histórico como compensação das coerções do agir, o que pode possibilitar uma relação livre e incondicionada dos destinatários com sua memória histórica.

As breves reflexões acerca da teoria da história e da ciência da história nos possibilitaram compreender a ciência como um modo particular de realizar o pensamento. Concordamos com Rusen (2001), ao afirmar que o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. O autor analisa os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmo pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica. Reservamos as próximas linhas para apresentar alguns significados do termo consciência histórica. Para Rusen,

São situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que

conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses processos representam a naturalidade corriqueira que se deve sempre pressupor, quando se tenciona a história cientificamente. (2001, p. 54).

Para Laville (2005), consciência história é um conceito que veio fazer parte das nossas preocupações recentemente, de forma mais precisa, a partir da segunda metade dos anos de 1970. Segundo o autor, 25 dos 40 títulos, que contêm os termos *conscience historique ou historical consciousness*<sup>82</sup>, foram publicados nas duas últimas décadas do século XX. Laville (2005) afirma que um dos motivos que levou ao aumento da produção sobre essa temática foi devido ao enfraquecimento da grande narrativa histórica de vocação nacionalista dos anos de 1970, fato que permitiu o surgimento de múltiplas memórias particulares, até então, escondidos sob a narração nacional agregadora. Além disso, os fenômenos de expansão e aceleração da globalização e avanços das comunicações possibilitaram a multiplicação das memórias particulares.

Para Laville (2005), a história deixou de ser exclusivamente reservada aos vencedores. O autor analisa o que ele denomina “indústria da memória”, ou seja, a valorização de empreendimentos patrimoniais, comemorações e arrependimentos<sup>83</sup>, como formas de buscar explicações passadas visando resolver problemas do presente e achar eventuais iluminações para escolhas do futuro. Além de ter o objetivo de cultivar a memória para fins de identidade e formar a consciência histórica. Para o autor, as explicações propostas para o fenômeno da consciência histórica são diversas, embora elas, frequentemente, coincidam ou se conjuguem. Numa perspectiva um pouco diferente, Cerri (2001) declara ser um engano argumentar que o conceito de consciência histórica seja comum a todos que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes, ele se refere à realidade diferente ou, até mesmo, excludente.

Para o historiador alemão Jorn Rusen, o desenvolvimento da consciência histórica ocorre não só ante as intencionalidades didáticas presentes no âmbito escolar, mas também na sociedade em seu todo. Segundo Schmidt e Garcia (2005), ela funciona como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo

---

<sup>82</sup> Dados pesquisados por Laville (2005), no catálogo da Universidade de Laval.

<sup>83</sup> Segundo Laville (2005), a noção de patrimônio engloba tudo que no passado deixou traços no presente; as comemorações são frequentemente procedimentos de celebração de caráter festivo. Quando se quer comemorar acontecimentos passados para se desculpar, fala-se de “arrependimentos”. Para o autor, o arrependimento marca o encontro da história e da política, da memória e da moral, de uma moral cívica e invasora, sobretudo sob sua forma do “politicamente correto”.

como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. De acordo com Cardoso (2008), a consciência histórica não é o acúmulo de saber histórico, mas, o modo simbólico de elaborar diversas informações reunidas nesse saber histórico e, assim, orientar-se na temporalidade, passado, presente e futuro. Para o autor, uma pessoa pode ter consciência histórica sem sequer ter consciência disso.

Segundo Pais (1999), o estudo das formas de consciência histórica é uma forma de conhecimento que nos possibilita descobrir como os indivíduos vivem com os “fantasmas” do passado e, ao mesmo tempo, os utilizam como forma de conhecimento. A consciência histórica reporta-se ao passado. Mas não a qualquer passado. Não é um passado reificado, inerte, esquecido. Para o autor, a consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente.

Questionamos: consciência histórica é um fenômeno próprio da existência humana ou característica específica de uma parcela da humanidade? É uma meta a ser alcançada? Mesmo com diferentes formações e espaços de exercício da atividade intelectual distintos, Agnes Heller e Jorn Rusen aproximam-se no conceito de consciência histórica. Ambos enfatizam que a consciência histórica não é uma meta, mas uma das condições da existência do pensamento. Ela não está restrita a um determinado período da história, nem a certas regiões do planeta, nem a determinadas classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral.

Para Heller (1993), a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo e é composta de diversos estágios. Rusen (2001) acentua que o ser humano tem de agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se interpretá-lo e a si mesmo de acordo com as intenções de sua atuação e de sua paixão.

Dessa forma, a consciência histórica não é algo que os homens possam ter ou não, ela é algo universalmente humano, devido à intencionalidade da vida prática do ser humano. É um fenômeno vital, imediatamente ligado com a prática. Para Rusen (2001), a consciência histórica é

A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (...), o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (p. 57).

Segundo Rusen (1992), a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientar é a narrativa, ela é a face material da consciência histórica. Toda narrativa está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. Pela narrativa, é possível representar o passado de maneira clara e descritiva, que, na atualidade, se converta em algo compreensível, dessa forma, a experiência vital adquire perspectivas de futuro sólidas. Por meio da análise de uma narrativa histórica, é possível ter acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudanças que se atribuem à história.

Ainda de acordo com o autor, a competência narrativa pode ser definida como uma habilidade da consciência humana em levar adiante procedimentos que dão sentido ao passado, permitindo uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. A consciência histórica se caracteriza pela competência de experiência, que supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica a capacidade de aprender a olhar o passado e a analisar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente. Segundo Guimarães (2006), a experiência não deve ser pensada descolada da vida cotidiana, da cultura, das relações sociais, nem dos valores. Para Larrosa (1996), “Ex-per-iência significa por para fora e passar através”. A categoria experiência permite compreender as relações entre o conhecimento e a vida humana. Para Benjamin (1993), aos pobres em experiência só resta assumir a barbárie. O autor diferencia experiência de vivência. Na esfera da vivência, saturada de eventos e sensações, resta ao ser humano a capacidade de reagir a esses estímulos. Para o autor, é imprescindível a experiência, sinônimo de sabedoria e autoridade, consolidada por meio de sua transmissão de geração para geração.

Outra característica da consciência história, segundo Rusen (1992), é a competência de interpretação. Essa competência é a habilidade de diminuir a distância entre o passado, o presente e o futuro por meio de uma concepção de um todo temporal significativo, que abarque todas as dimensões do tempo. A competência de orientação supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudanças temporais, articulando identidade com conhecimento histórico, tecendo identidade na trama concreta do conhecimento histórico.

Um pressuposto da consciência histórica é que o indivíduo existe em grupo, sendo assim, a percepção e o significado do tempo são coletivos. As dimensões do passado – de onde viemos –, do presente – quem somos – e do futuro – para onde vamos –, são elementos de ligação que se estabelecem entre os indivíduos. Segundo Cerri (2001), essa ligação é que pode ser chamada de identidade, que se caracteriza como um conjunto de ideias que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: nós e eles, pertencer ou não ao grupo.

A consciência histórica é fruto de múltiplas representações. Segundo Pais (1999), a representação não é repetição, é mediação incitadora e motivante. É uma reintrodução de sentido, um retorno do sentido. Devolve o gosto pela apresentação no sentido da presença construída, daí, sua capacidade analógica irreduzível. “A consciência histórica é uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação simbólica do real”. (PAIS, 1999, p. 2). É possível assegurar que experiência, representação, identidade, memória, sentido e vida prática humana são elementos constitutivos da consciência histórica.

Outro conceito fundamental para compreender a formação da consciência histórica é o a concepção do tempo. De acordo com Pagès e Santisteban (2008), é necessário revisar essa concepção, buscando as relações entre tempo e espaço, dessa forma, é possível ajudar a formar a consciência histórica como consciência temporal, considerando o futuro como o objetivo último do estudo da História. Os autores asseveram que a consciência histórica se configura por meio das relações que estabelecemos entre o passado, o presente e o futuro, e é essencial na educação para a cidadania. Em uma perspectiva aproximada, para Cardoso (2008), a consciência histórica representa a consciência da temporalidade. Para Cerri e Santos (2011), “Telegraficamente, consciência histórica é tempo significado”. (p. 5).

Com o desejo de construir uma teoria do desenvolvimento ontogenético<sup>84</sup> da consciência histórica, Rusen (1992) a dividiu em quatro modos de geração de sentido

---

<sup>84</sup> Com o intuito de desenvolver uma reflexão sobre o desenvolvimento ontogenético, a estrutura narrativa e a função moral da consciência histórica, Rusen (1992) propôs uma narrativa modelar para expor seus quatro modos de geração de sentido histórico. Conta que em um período distante, em um reino escocês, uma criança foi salva da morte certa, por uma determinada família. Como forma de gratidão, a família que teve a criança salva, gravou em uma pedra, na muralha do castelo, uma inscrição dizendo que se algum membro da família que salvou a criança aparecer no castelo, mesmo sendo a meia noite, com a cabeça de homem nas mãos, encontrara segurança e proteção. A partir dessa narrativa, o ator supõe quatro possibilidades de interpretação, assim, relaciona o “tipo” de consciência histórica. 1) A família que teve a criança salva pode esconder o membro da família que salvou a criança porque se sentem obrigados, por considerarem vigente a antiga narração, para manter o antigo tratado (tradicional); 2) Pode esconder, motivados por múltiplas razões: porque foi ajudado no passado, pelo princípio da reciprocidade de

histórico: tradicional, exemplar, crítica e genética. Segundo o autor, existem seis elementos e fatores da consciência histórica os quais podem identificar esses tipos: 1) seu conteúdo, ou seja, a experiência dominante do tempo trazida desde o passado; 2) as formas de identificação histórica, ou as formas de temporalidade histórica; 3) o modo de orientação externa, especialmente, as formas comunicativas da vida social; 4) o modo de orientação interna, particularmente, referente à identidade histórica; 5) a relação da orientação histórica concernente a valores morais; 6) sua relação com a razão moral.

Esses quatro tipos de consciência histórica podem ser definidos da seguinte maneira: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e da cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos, porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Assim, podemos assegurar que os dois primeiros tipos de consciência histórica supõem uma atitude passiva de quem recebe o conhecimento histórico como se este se desse fora dos sujeitos. De forma diferente, nos modos crítico e genético, os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem da história convertem-se em participantes ativos e produtivos desse processo. Segundo Rusen (1992), os modos tradicionais e exemplares estão bastante estendidos e pode-se falar com frequência que os modos críticos e genéticos são mais raros.

As formas tradicionais de consciência histórica são mais fáceis de aprender e, de acordo com Rusen (1992), a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, e as competências críticas e genéticas requerem um esforço maior por parte de estudantes e professores. Os estudos de Rusen (1992) nos levam a compreender que os estudantes precisam desenvolver estruturas históricas úteis para que se orientem no tempo. Para Garcia (2008), ao adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rusen, como categoria articuladora de análises sobre resultados da aprendizagem de conhecimentos históricos, é possível uma articulação com as ideias de Paulo Freire, particularmente, no que se refere à passagem da consciência ingênua para consciência

---

favores (exemplar); 3) Pode negar ajuda argumentado que a história é um mito, que é outro momento histórico e que não o obriga moralmente de nenhuma maneira (crítica); 4) Pode convencer que é inútil esconder da polícia e que se ele se entregar se compromete a fazer tudo para ajudá-lo, como por exemplo, contratando um bom advogado (genética).

crítica. Segundo a autora, este movimento é responsável por mudanças que educadores e educandos explicitam em sua compreensão de mundo.

Em outra perspectiva, Cerri e Santos (2011) afirmam que os quatro tipos de geração ou constituição de sentido proposto por Jorn Rusen, embora crescentes em complexidade cognitiva, não são hierárquicos ou etapas necessária de desenvolvimento cognitivo da psicologia genética. Para os autores,

Assim, lograr a geração de sentido de tipo genético não implica “superação” dos tipos anteriores, mas sim ter mais uma ferramenta na produção de sentido aplicáveis à vida prática. Pode-se dizer mais propriamente que os diferentes modos relacionam-se, sim, com momentos históricos em que foram predominantes, mas se relacionam muito mais com contextos e situações até a atualidade, em que são demandados conforme as características do quadro que nos cerca em momentos específicos. (CERRI e SANTOS, 2011, p. 6).

Dessa forma, podemos entender que os diferentes modos de geração de sentido histórico encontram presentes em todos os seres humanos, dependendo da situação podemos identificar o tipo de consciência histórica predominante.

Conforme Rusen (2001), formação histórica refere-se a todos os processos de aprendizagem em que a história é o assunto e que não se destinam, primeiramente, à obtenção de competência profissional. É um campo ao qual pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico, tais como: o ensino de História nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana. Podemos perceber que formação histórica caracteriza-se por ser um campo extremamente heterogêneo. Neste sentido, consideramos pertinente refletir sobre possibilidades de contribuições do ensino de História na formação histórica dos sujeitos.

Rusen (2007) nos alerta para um dos problemas do ensino de História, ou seja, o saber histórico vir a ser percebido pelos estudantes como um “ramo morto da árvore do conhecimento”. (p. 32). Pode aparecer como uma massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores, com o intuito apenas de tirar boas notas. Dessa forma, não faz nenhuma ligação com a vida prática dos alunos e perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e jovens pensam seu tempo, sua vida, seu mundo. Segundo o autor, até mesmo professores de História admitem que muitos

conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de História (1998) sinalizam para uma outra perspectiva. De acordo com o documento, o ensino de História deve permitir que os alunos ampliem, gradativamente, o conhecimento acerca de sua realidade, relacionando-a e confrontando-a com outras realidades, em outros tempos e outros espaços. Assim, supõe-se que os professores possam fazer suas escolhas, estabelecer critérios, selecionar saberes e orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- ❖ Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços.
- ❖ Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos.
- ❖ Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar.
- ❖ Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.
- ❖ Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais.
- ❖ Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.
- ❖ Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.
- ❖ Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando-os critérios éticos.
- ❖ Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra desigualdade (BRASIL, PCN – Ensino Fundamental, 1998, p. 43).

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia uma preocupação do Estado com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História, com a formação para a cidadania e com a intenção de integrar o ensino ao cotidiano do aluno. Conforme Pagès (2003), o ritmo acelerado das mudanças que se estão produzindo em todas as ordens da vida, a globalização, o novo imperialismo, etc, são argumentos suficientes que justificam o ensino de História. Cada vez mais se torna importante relacionar a função educativa do ensino de História, seus propósitos e suas finalidades, com a cidadania democrática e com a formação cidadã dos jovens.

Nessa perspectiva de análise, retomamos algumas questões recorrentes: Qual o significado do ensino de História para os jovens estudantes colaboradores dessa investigação? Quais as fontes históricas mais agradam aos alunos? E as em que mais confiam? Na continuação deste capítulo, procuramos possíveis respostas para as referidas questões.

### 4.3 Significados do ensino e aprendizagem de História para os jovens

Um dos objetivos básicos do ensino de História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “novos tempos”. A História propõe-se a reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e, assim, transformá-los em tempos familiares para nós. De acordo com Pais (1999),

O tempo é o espaço da História – espaço que se estende do passado ao presente e que nos convida a ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com o lastro do que se compreendeu do passado. Só voltando para trás o filme da História é que se torna compreensível o último fotograma: o presente. (p. 26).

Com o propósito de desvendar como os jovens estudantes se relacionavam com o ensino e aprendizagem de História, questionamos sobre o que mais valorizavam no estudo da História. O conhecimento do passado? A compreensão do presente? A orientação para o futuro? Ou as três situações? Do total de jovens investigados, 58,47% responderam que é, ao mesmo tempo, *conhecimento do passado, do presente e orientação para o futuro*. Como podemos observar, na tabela 50, os estudantes da E.M.U.rur., foram os que mais acreditam nessa articulação entre os três tempos pelo ensino de História, 85,7%. Podemos relacionar esse percentual com a prática da professora Maria Helena, que procurava usar as diferentes linguagens no processo de ensinar e aprender, sempre articulando o presente, o passado e o futuro.

Tabela 50 - A importância do estudo da História para os jovens estudantes

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
conhecimento do passado;	50%	40,7%	14,3%	51,85%	35,3%	35,3%	38,46%
conhecimento do presente;					5,3%		.77%
orientação para o futuro;				7,4%		5,8%	2.3%
as três alternativas;	50%	59,3%	85,7%	40,75%	73,7%	58,9%	58,47%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Consideramos relevantes as palavras de Pais (1999), ao advogar que as origens das coisas presentes e futuras encontram-se no passado ou, em outros termos, a melhor maneira de compreender uma realidade é conhecer-lhe as pegadas, pois a incompreensão do presente e do futuro nasce da ignorância do passado. Na mesma perspectiva, Rusen (2001) afirma que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente são possíveis com a recuperação do passado. Daí, a importância do professor investigar como os alunos pensam o passado, pois acreditamos que o passado está presente no aluno de forma prática ou encapsulado. Do universo dos jovens investigados, ou seja, dos estudantes das escolas localizadas no meio rural e urbano dos três municípios, 38,46% declararam que a maior importância do estudo da História é no que se refere ao *conhecimento do passado*. 0,75% afirmaram que o estudo da História é para o conhecimento do presente e 2,3% *orientação para o futuro*.

Nas aulas de História, é importante que o professor desenvolva a noção de tempo rompendo com a ideia de continuidade e evolução, igual e único para toda a humanidade, e priorize o esforço de perceber a descontinuidade das mudanças. De acordo com as orientações dos PCNs, ao estudar as noções de tempo, é importante refletir sobre os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. Durações relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. Essa concepção de tempo é baseada nos estudos de Braudel (1992); O autor situa a história em três escalões: à superfície, uma história dos acontecimentos, que se inscreve no tempo curto; a meia encosta, uma história conjuntural, que segue um ritmo mais lento; em profundidade, uma história estrutural, de longa duração, que põe em causa séculos.

Para Pagès e Santisteban (2008), a compreensão da temporalidade é fundamental para uma educação democrática. Destacam elementos como: entender o presente, tomar decisões e pensar o futuro. Consideramos a contribuição dos autores no que diz respeito à aprendizagem do futuro. Afirmam que as aproximações ao estudo do futuro podem situar-se em três âmbitos:

a) las creencias, que han dado lugar a la escatología y a apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia, que utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos

en futuro, de tal manera que esta actividad se há convertido en una parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. Este tercer ámbito del futuro es el que más nos interesa desde la enseñanza (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2008, p. 6-7).

A noção de tempo, defendida por Páges e Santisteban (2008), faz-nos avançar em relação aos PCNs de História. Concordamos com o autor, ao afirmar que, no ensino de História, devemos conectar o estudo do passado com a prospectiva no futuro. O ensino de História deve apoiar-se nos pré-requisitos temporais necessários para introduzir o aluno na experiência histórica e deve ser ensinado desde os primeiros anos de escolaridade.

Ancorados em vertentes historiográficas que entendem a história como estudo da experiência humana no tempo, a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. O documento sugere que esse deve ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica.

Os PCNs de História defendem a necessidade de reformular os conteúdos, priorizando a construção de problematizações históricas. Recomenda a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas. Reforça a importância de recuperar a vivência pessoal e coletiva dos estudantes. Na escolha dos conteúdos, a proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Os conteúdos devem sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir dos acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. Pagès (2011) avança nessa perspectiva, ao afirmar que aprender história pode ser uma ferramenta útil para o controle do tempo, em particular para o controle do futuro.

Para Anguera e Santisteban (2012), o estudo do futuro tem como objetivos: descobrir ou inventar, examinar, avaliar e propor futuros possíveis, prováveis ou preferidos. Portanto, a razão principal de sua inclusão no ensino de História é contribuir para o trabalho pelo bem estar do entorno e da humanidade. Os autores reforçam que uma das finalidades fundamentais do ensino de História é estabelecer relações

oportunas entre passado, presente e futuro. O estudo do futuro dá sentido ao passado e ao presente. O ensino de História pode dotar o estudante de conhecimento e instrumentos necessários para construir o futuro, para pensar que o futuro não está escrito e não é produto de sorte ou azar, e sim que é responsabilidade nossa escrevê-lo desde a participação democrática. Assim, é possível diminuir as dúvidas e incertezas ante ao futuro, marcantes nas percepções dos jovens, como registramos no capítulo II.

Consideramos relevante analisar os livros didáticos utilizados pelos professores, sujeitos da investigação, com o intuito de refletir sobre o potencial dos mesmos no processo de ensinar e aprender História. Os livros adotados pelos professores que atuavam em territórios rurais, na maioria dos casos investigados, eram os mesmos adotados nas escolas situadas em territórios urbanos. Aprovados pelo PNLD eram organizados na perspectiva da História Integrada. Ou seja, o tratamento proposto pelos livros oferecia concomitantemente, a História do Brasil, da América e a História Geral. Estabeleciam relações contextualizadas entre os conteúdos tratados, considerando a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço.

Os livros didáticos apresentavam a concepção da história como construção e a interpretação no tempo em que foi produzido o conhecimento histórico. A explicação histórica supera a visão heroica, factual e simplista. Destacavam que os sujeitos históricos são todos aqueles que localizados em contextos históricos, exprimem especificidades e características de sua época. Incorporavam elementos da renovação historiográfica a partir da ênfase do cotidiano, das identidades culturais e memória. Relacionavam as fontes contempladas no texto com os exercícios propostos. Apresentavam um conjunto relevante de exercícios e atividades que possibilitavam aos estudantes interagir com questões relevantes do cotidiano da sociedade.

Ressaltamos que os livros não faziam referências que pudessem identificar ou problematizar a realidade dos jovens que viviam em territórios rurais. Também não traziam questionamentos sobre o futuro, porém foi possível perceber que os livros apresentavam o professor como co-autor do conhecimento e mediador na trajetória do aprendizado dos jovens, sendo possível relacionar os conteúdos históricos com as diferentes realidades vividas nos lugares e em diferentes tempos.

Porém, ao longo das observações realizadas nas aulas de História, observamos que as problematizações a partir da vivência pessoal e coletiva eram pouco exploradas tanto pelos professores das escolas localizadas no meio urbano quanto no meio rural.

Registramos, nas notas de campo, algumas tentativas de aproximação entre o conteúdo estudando e a realidade vivida:

(...) O professor repetiu que, ao aderir à greve, a proposta seria de incluir vários assuntos que, de forma geral, beneficiaria a todos. A partir do debate, ele retornou a história das greves no Brasil, acentuando 1910 e 1917. Destacou a história do salário mínimo, reforçou que esse valor é uma vergonha nacional, porém foi uma conquista. Retomou a Revolta da Vacina para fazer relação com o debate. Enfatizou a importância de questionar sempre. (E.E.A.urb., Nota de Campo, 05/04/2010).

Ao longo da aula, a professora instigava a participação dos alunos e buscava fazer relações com o tempo presente. Ao discutir o primeiro slide, a professora contou que tinha um amigo que fez um triciclo, comentou sobre o avanço dos motores no decorrer da história. Perguntou: “você sabem o que um dínamo?” Um aluno respondeu: “sei, é o que move o motor”. (E.E.U.rur., Nota de Campo, 13/04/2010).

A primeira nota em destaque relata uma aula na qual o professor Eduardo (E.E.A.urb.) justifica aos alunos o motivo que o levava a apoiar a greve que iniciaria no dia seguinte, e a partir dos questionamentos sobre a greve, o professor buscou relações com o conteúdo que estavam estudando: os movimentos sociais na Primeira República no Brasil. Na segunda nota, apresentamos fragmentos de uma nota de campo realizada na E.M.U.rur., na qual a professora, para introduzir a temática da Primeira Guerra Mundial, utilizou as tecnologias computacionais, apresentando slides referentes à Revolução Industrial, e, a cada imagem destacada, ela procurava ouvir a opinião dos alunos.

Segundo Alegro (2007), aprender em História é uma construção em torno daquilo que o professor e o estudante trazem para a sala de aula e dos significados que trocam em relação ao conteúdo da disciplina. Para Schimidt, Barca e Garcia (2010), a aprendizagem em história deve ser significativa em termos pessoais, e, desse modo, proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda da vida humana.

Os estudos de Pagès (2003), realizados na Espanha, particularmente, na Catalunha, explicitavam que o ensino e a aprendizagem de História não respondem àquilo que os jovens esperam encontrar para orientarem-se no mundo, para desenvolver sua temporalidade e para formar a consciência histórica. Os saberes históricos escolares não têm, para os alunos, nenhum sentido para além das paredes da escola. Para o autor, a história escolar, da maneira que era efetivada, não era capaz de situar o estudante perante o mundo e nem ajudava a entendê-lo.

Inquirimos os jovens estudantes sobre o significado da disciplina, como mostra a tabela 51, podemos perceber que os colaboradores possuíam representações positivas

da História, o que confirma as narrativas dos professores, que, de forma geral, declararam que os jovens estudantes eram interessados em aprender história. 31,5% dos jovens estudantes afirmaram que a *História mostra o que está por detrás dos modos de vida do presente e explica os problemas atuais*. Essa opção foi escolhida por 40,7% dos estudantes da escola E.E.A.urb.; 42,8% (E.M.U.rur.); 37% (E.M.U.urb.); 47% (E.M.P.urb.). A maior parte dos alunos da escola E.E.A.rur., 38,4%, declarou que a *História é uma fonte de aventura que estimula a imaginação*; a maioria dos estudantes da escola E.M.P.urb., 23,5%, registrou que a *História é um meio de entender a vida como parte de mudanças históricas*. A opção menos citada, 4,6% do total, diz que a *História é algo que já passou e nada tem a ver com a minha vida atual*.

Tabela 51 - O significado da disciplina História para os jovens estudantes

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Uma matéria escolar e nada mais;	23%	11,1%		11,1%	10,5%	17,6%	13%
Uma fonte de aventura que estimula a imaginação;	38,4%	18,5%	35,7%	18,5%		5,9%	20%
Possibilidade de aprender com fracassos e sucessos;		7,4%	14,2%	11,1%	26,3%		9,2%
Algo que já passou e nada tem a ver com minha vida atual;	3,8%	3,7%		7,4%	5,2%	5,9%	4,6%
Mostra o que está por detrás dos modos de vida do presente;	11,5%	40,7%	42,8%	37%	15,8%	47%	31,5%
Meio de entender a vida como parte de mudanças históricas.	23%	18,5%		14,8%	42,1%	23,5%	20,7%
Não respondeu;			7,14%				0,7%
Total	100	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Acreditamos que a História, ao ser ensinada e apreendida, pode também ser fonte de prazer. Isso não quer dizer que o ensino de História deva ser apenas, ou, principalmente, uma arte de sedução. Mas, provavelmente, deve começar desse modo, quando o objetivo é seduzir os jovens estudantes para o campo da História. Concordamos com Pais (1999), ao afirmar que a cientificidade da História não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução. Percebemos que os professores investigados utilizam diferentes artifícios, destacamos duas notas de campo que exemplificam como os professores procuravam desenvolver um ensino de História mais significativo e sedutor para os jovens estudantes:

(...) No início da aula, a professora disse que iríamos mudar de sala de aula, pois, como iniciaria um novo conteúdo, “A Primeira Guerra Mundial”, tinha preparado uma aula para apresentar no projetor multimídia. Fomos para o laboratório de informática, fiquei impressionado com o número de computadores, cerca de 20. Nessa sala, havia uma professora responsável, que trabalhava como técnico de laboratório cujo papel era deixar a sala preparada para receber os alunos. No primeiro slide, tinha a imagem do que seria o primeiro automóvel (1885). Percebi que os alunos ficaram muito interessados, alguns discutiam entre eles. A professora explicou que a proposta da aula era fazer uma revisão sobre conteúdos anteriores, que ajudariam a compreender as causas da Primeira Guerra Mundial e que, para a compreensão desse conteúdo, era preciso rever em que consistiu a Revolução Industrial. (E.M.U.rur., Nota de Campo, dia 13/04/2010).

(...) Ao falar dos coronéis, um dos alunos pediu para que Eduardo perguntasse minha opinião sobre o debate que havia tido na aula anterior. Eduardo, então, explicou-me que gosta muito de simular júri, possibilitar o debate entre os estudantes. Na aula anterior, a questão era a seguinte: Ainda existem práticas repressivas como as dos coronéis do século passado? Antes de comentarem sobre o debate, eles queriam ouvir minha opinião. O prof. Eduardo afirmou: só se ele quiser falar. Eu estava no fundo da sala e expliquei que era uma comparação difícil, pois temos que considerar o tempo e o espaço, porém assegurei que ainda existem práticas dominadoras e antidemocráticas e temos de lutar contra isso. Eduardo declarou que concordava comigo. (E.E.A.urb., Nota de Campo, dia 22/03/2010).

Os números apresentados na tabela 51, bem como as notas de campo registradas, apresentam indicações de que os professores procuram “se armar” de diferentes estratégias. A professora da E.M.U. rur., utilizou-se dos recursos tecnológicos, o professor da E.E.A.urb., fez a opção do debate, do júri simulado, problematizando o significado de práticas repressivas e buscou fazer relações com o contexto atual. Dessa forma, podemos perceber que os professores desenvolveram uma “estética” que possibilitou contribuir para o saber histórico. Segundo Rusen (2007),

(...) O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. Essa vivência do saber histórico seria um fracasso estético. Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. Um saber histórico com essa força de vida seria um sucesso estético. Quanto ao argumento estético, de que o uso analítico de teorias levaria ao “esfriamento” da relação com a experiência histórica, deve-se insistir em que o “calor” exigido, como proximidade da vida prática e da experiência pessoal, só pode ser historiograficamente plausível se aprofundar o entendimento histórico, e não às suas custas. (p. 32).

Nesse sentido, podemos afirmar que é fundamental um exercício constante de reconstrução do conhecimento. Aprender na disciplina História corresponde a exercícios próprios da narrativa histórica e não apenas receber informações sobre tal narrativa. Outra categoria fundamental para a formatação historiográfica é a retórica. É nela que se

encontra a relação pragmática à realidade. É na retórica que o potencial significativo da historiografia se distingue positivamente das constituições puramente estéticas de sentido da arte. De acordo com Rusen (2007), as dimensões estética e retórica das constituições narrativas de sentido sempre se superponham, a intenção de surtir efeito sobre o destinatário é mais bem apreendida pela categoria da estética. Para Rusen (2007),

Estética e retórica são dimensões da formatação historiográfica, mediante as quais o saber histórico adquire as propriedades com as quais pode “inserir-se na vida”. Na dimensão estética, pela linguagem, que abarca as disposições e intenções pré e extracognitivas dos sujeitos interpelados. Na dimensão retórica, pela teleologia da interpelação, que abarca os modos, os modelos e estratégias da argumentação linguística sempre presentes na orientação prática da vida e na constituição da identidade. Ou seja: abarca o discurso teórico, que opera como código cultural em uma dada sociedade. (p. 36).

Dessa forma, podemos compreender que a formatação historiográfica é coerente esteticamente, se apresentar o saber histórico com expressões linguísticas significativas que satisfaçam a carência de sentido e à capacidade de constituir sentido dos destinatários. De acordo com Rusen (2007), a coerência estética de um construto significativo estaria, então, em formatar nos destinatários uma relação de liberdade com as determinações do agir em suas vidas concretas.

Interrogamos aos jovens estudantes *quais os temas mais interessavam na História*, nosso pressuposto era que as temáticas preferidas teriam uma relação direta com a carência de sentido e a busca de relação com a vida prática. Perguntamos também aos professores sobre quais as temáticas eles consideravam que os jovens mais interessavam.

Na E.E.A.rur., a professora afirmou que o assunto de maior interesse dos jovens era sobre a História do Brasil. Percebemos que a resposta da professora não correspondeu com a resposta dos jovens estudantes, pois, 42,3% afirmaram interessar mais por História Antiga e 26,9% registraram que mais interessavam pela História do Brasil (1945 até os dias atuais). A professora da E.M.U.rur., Maria Helena, afirmou os alunos tinham preferência pelo Governo Vargas e o contexto da Ditadura Militar. Porém, observando a tabela 52, verificamos que a preferência dos estudantes era no período da História Antiga, 42,8%, apenas 14,3% declaram interessar mais pela História do Brasil (1945 até os dias atuais). A professora Marli, E.M.P.rur., afirmou que os

alunos gostam muito de estudar sobre as Guerras. Os jovens estudantes dessa escola manifestaram diferentes interesses, destacando a História Antiga, tema escolhido por 31,6% dos jovens e História do Brasil (1945 até os dias atuais), 31,5%.

O professor Eduardo, que atuava na E.E.A.urb., declarou que os estudantes se interessam muito pelo período do Governo Vargas, pois, assim, é possível associar a realidade dos alunos e possibilitar um sentido na vida prática. Ao observarmos a tabela 52, verificamos que a resposta da maioria dos estudantes confere com a narrativa do professor, pois 33,3% afirmaram que a temática pela qual mais interessam é sobre a História do Brasil (1945 até os dias atuais). O professor Sebastião, E.M.P.urb., declarou que os assuntos que mais lhes interessavam eram as guerras e ditaduras. Verificamos, na tabela 52, que 47% dos jovens estudantes registraram o interesse pela História Antiga. A professora da E.M.U.urb, Luci, comentou que o interesse dos alunos é diverso, alguns gostam mais da História do Brasil, outros de História Geral. Por meio da tabela 52, examinamos a diversidade de interesses: 37% declararam ser História Antiga, 26%, História do Brasil (1945 até os dias atuais).

Tabela 52 - Temas de História preferidos dos jovens estudantes

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
História Antiga;	42,3%	14,8%	42,8%	37%	31,6%	47%	34,6%
Idade Média;	15,4%	14,8%	28,6%	18,5%	15,8%	11,8%	16,9%
Revoluções Burguesas;	15,4%	7,4%		11,1%	5,3%		7,7%
História do Brasil (1500-1822);		14,8%		3,7%		5,9%	4,6%
História do Brasil (1822-1945);		11,1%		3,7%	10,5%		4,6%
História do Brasil (1945 até os dias atuais).	26,9%	33,3%	14,3%	26%	31,5%	23,5%	26,9%
Nenhuma das alternativas.		3,7%	14,3%		5,3%	11,8%	4,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Ao compararmos as narrativas dos professores e as preferências dos jovens estudantes acerca das temáticas do ensino de História, percebemos, que, de forma geral, não foram correspondentes. Enquanto a maioria dos professores declarou preferir a História do Brasil, a maior parte dos alunos assinalou História Antiga. Segundo Pinsky e Pinsky (2004), o professor precisa necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade, ou seja, dominar diversos conteúdos, conhecer as bases da nossa cultura. Porém isso não terá nenhum valor operacional se não conhecer o universo sociocultural específico dos alunos. A partir desses dois universos o professor

realiza seu trabalho em linguagem acessível. Quanto à preferência dos jovens estudantes pela História Antiga, pode ser um caminho para refletir sobre outras temáticas, pois, como nos ensina Funari (2004), a História Antiga pode ser muito útil para a vida do futuro cidadão e existem muitas estratégias à disposição do professor para que proporcione aulas agradáveis. O autor sugere a relação entre a antiguidade e o mundo contemporâneo em que vivemos como possibilidade analítica.

Quanto aos gêneros da História, perguntamos aos jovens estudantes sobre o que mais lhes interessava. Conforme foi sinalizado nas narrativas dos professores, tanto das escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano, o predileto era sobre guerras e ditaduras. Observamos, na tabela 53, que essa opção foi a maioria nas seguintes escolas: E.E.A.urb., (33,3%); E.M.U.rur., (64,3%); E.M.U.urb., (44,5%) e E.M.P.urb.(35,3%). Os jovens estudantes da E.E.A.rur. (26,9%) declararam que *Aventureiros e descobridores*, é o gênero de suas preferências. Na E.M.P.rur., 26,3% escolheram *a história de sua família* e 26,3%, *reis, rainhas e personagens famosos*. Dados registrados na tabela 53:

Tabela 53 - Gêneros da História que mais interessam aos jovens estudantes

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
A vida cotidiana da gente comum;	11,5%	7,4%			5,4%	5,9%	5,4%
Reis, rainhas e personagens famosos;	23%	7,4%	14,3%	11,1%	26,3%	17,6%	16,2%
Aventureiros e descobridores;	26,9%	33,3%	7,1%	18,5%			16,9%
Guerras e Ditaduras;	15,4%	33,3%	64,3%	44,5%	21%	35,3%	33,8%
Culturas diferentes;	19,4%	11,1%	7,1%	18,5%	21%	17,6%	16,1%
A história da sua família.	3,8%	7,4%	7,1%	7,4%	26,3%	23,6%	11,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Independente dos gêneros da História preferidos, é importante que o professor auxilie seus estudantes a perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e a organização social mais ampla. Um possível caminho é indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e sociais, em dimensão temporal. Isso implica trabalhar a realidade do aluno, a realidade local e global em um vai e vem permanente. Para Bezerra (2004), é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas a construção consciente ou inconsciente, paulatina e quase imperceptível de todos os agentes sociais,

individuais ou coletivos. Dessa forma, os jovens estudantes se percebem como sujeitos históricos, ou seja, aquele que se configura na interrelação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e pessoais como um verdadeiro construtor da História.

Quanto às áreas geográficas que os alunos mais gostavam de estudar, as narrativas dos professores indicaram que o espaço de maior interesse dos jovens estudantes era o Brasil, porém os dados da tabela 54 revelam que os estudantes gostam mais de estudar sobre a história do mundo. Como podemos observar, a porcentagem é ainda maior nas escolas localizadas no meio rural.

Tabela 54 - Áreas geográficas que os jovens estudantes mais gostavam de estudar

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
A história da localidade em que você vive;	7,7%	7,4%		3,7%	5,3%	17,6%	6,9%
A história da sua região;	3,8%	3,7%		3,7%		23,5%	5,4%
A história do Brasil;	15,4%	37%	14,3%	18,5%	15,7%	29,5%	22,3%
A história do mundo;	69,3%	51,9%	78,6%	74%	68,5%	29,5%	62,3%
Não respondeu;	3,8%		7,1%		10,5%		3,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Por vivermos uma época caracterizada pela globalização, podemos entender o interesse dos jovens estudantes pela *história do mundo*. Porém alertamos para a necessidade de o professor de História procurar articular o local e o global como espaços de diálogos. Acreditamos que se faz necessário que essa relação entre as especificidades dos contextos locais como o global seja mais explicitada nos desenhos curriculares. A relação entre esses espaços, se bem articulados, podem evitar o etnocentrismo, e contribuir para a formação de uma identidade nacional plural.

Ao longo das observações nas aulas de História constatamos que os professores, apresentavam os conteúdos das mais variadas formas. Alguns priorizavam o livro didático, outros se utilizavam de recursos tecnológicos como o computador, trabalhos em grupos, trabalhos individuais. Destacamos alguns fragmentos de notas de campo que ilustram a utilização de diferentes fontes históricas:

(...) A aula do professor consistiu na correção dos exercícios que ele passou anteriormente. Eram questões sobre a Guerra de Canudos, retiradas do livro didático p. 56. (E.E.A.urb., Nota de Campo, dia 22/03/2010.).

Assim que começou a aula, a professora exigiu o silêncio e que iria trabalhar com algumas questões que eram para serem respondidas individualmente e que eram referentes ao texto

passado na última aula. Percebi que a professora transcreveu no quadro questões de um outro livro didático e que, no caderno dos alunos estavam registrados vários textos. (E.E.A.rur., Nota de Campo, dia 05/04/2010.).

(...) Na continuação dos slides, ela apresentou uma foto que registra africanos carregando europeus em “carros puxados à mão”. A professora questionou: “quem tem mais poder?” (...) (E.M.U.rur., Nota de Campo, dia 13/04/2010.).

(...) O professor dividiu a sala em grupos e pediu que montassem as palavras-chave, para isso poderiam usar o livro didático. ( E.M.P.urb., Nota de Campo, dia 17/08/2010).

Questionamos aos jovens estudantes: *que tipo de fontes históricas mais os agradam?* Como podemos verificar na tabela 55, foram várias as combinações escolhidas pelos colaboradores. Do universo dos entrevistados, o maior percentual, 17,7%, citou as seguintes fontes: *documentos; filmes de ficção; museus*. Esse conjunto foi o mais citado em três escolas, uma no meio urbano e duas no meio rural: 18,5% (E.E.A.urb.); 21,4% (E.M.U.rur.) e 26,3% (E.M.P.rur.).

Tabela 55 - Fontes de História que mais agradavam aos jovens estudantes

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Livros escolares; documentos; museus;	7,7%	7,4%	14,3%	11,1%	10,5%	5,9%	9,2%
Filmes de ficção; narrativas dos adultos; museus;	15,4%	3,7%	21,4%	3,7%	15,8%	11,75%	10,75%
Museus;	19,2%	11,1%	14,3%	7,4%		5,9%	10%
Filmes de ficção; narrativas de professores; museus;	11,5%	11,1%	14,3%	18,5%		5,9%	10,75%
Documentos; filmes de ficção, museus;	7,7%	18,5%	21,4%	18,5%	26,3%	17,65%	17,7%
Documentos; romances; museus;	11,5%		7,14%	29,6%	10,5%	5,9%	11,5%
Livros escolares; filmes de ficção; museus;	3,85%		7,14%		10,5%	5,9%	3,85%
Não respondeu;				3,7%	5,2%		1,53%
Documentários televisivos;	7,7%	11,1%		7,4%	5,2%	5,9%	6,92%
Documentos e fontes históricas;	3,85%	7,4%					2,3%
Filmes de ficção;	11,5%	3,7%			5,2%	23,5%	6,92%
Livros escolares; narrativas dos professores; museus;		11,1%				5,9%	3%
Romances históricos; narrativas de outros adultos;		14,8%			10,5%	5,9%	4,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Quando questionados sobre as fontes históricas que inspiram maior confiança, percebemos uma grande variação na formação dos conjuntos. Outro fato nos chamou a atenção, a fonte que mais agrada não é a mesma em que mais confiam. Como podemos observar na tabela 56, do universo de entrevistados, a maioria, 19,23%, afirmou que as fontes em que mais confiam são: *Documentos; narrativas de professores; museus*; Esse

conjunto teve destaque na escola E.M.U.urb., na qual foi citado por 51,85% dos jovens. A maioria dos jovens da escola E.E.A.rur., 26,9% e E.M.P.urb., 29,4% optaram pelo conjunto *museus e lugares históricos*. Foram as únicas escolas que não tinham as *narrativas de professores* como elemento de confiança. Acreditamos que a postura do professor em relação à turma pode explicar esse fato, pois a professora da E.E.A.rur., mantinha uma postura autoritária, não permitia o diálogo com o grupo e a supremacia era do livro didático. O professor E.M.P.urb. não conseguia o domínio da turma e suas aulas prendiam-se em roteiro de estudos do livro didático. Na E.E.A.urb., 22,2% escolheram o conjunto, *Livros escolares; narrativas dos professores; museus*; Na escola E.M.U.rur., 35,7% optaram pelo conjunto: *Documentos; narrativa de adultos e narrativa dos professores*; Chamou-nos atenção a grande importância dada às narrativas dos adultos, como a escola possuía um grande número de jovens que faziam parte do MST, e tinham, na sua prática, o fato de ouvir os adultos, líderes do movimento. Na E.M.P.rur., dois grupos tiveram 21% das escolhas: *livros escolares; narrativas de professores; museus e documentos; narrativas de professores e museus*.

Tabela 56 - Fontes de História que os jovens estudantes mais confiavam

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Livros escolares; documentos; museus;	11,5%	11,1%	7,14%		15,8%	5,9%	8,45%
Documentos; narrativas de adultos e dos professores;	7,7%	7,4%	35,7%	3,7%	5,2%	5,9%	9,23%
Livros escolares; filmes de ficção; museus;			14,3%	7,4%		11,75%	4,61%
Livros escolares; narrativas dos professores; museus;	23%	22,2%	21,4%	3,7%	21%	17,65%	17,7%
Documentos; narrativas de professores; museus;	7,7%	7,4%	14,3%	51,85%	21%	5,9%	19,23%
Documentários televisivos;	3,85%	3,7%		7,4%			3%
Museus e lugares históricos;	26,9%	18,5%		14,8%	15,8%	29,4%	18,45%
Documentos; filmes de ficção;	3,85%	7,4%	7,14%	7,4%		11,75%	6,15%
Documentos e fontes históricas;	11,5%	11,1%		3,7%	21%	11,75%	7,7%
Livros escolares; romances históricos; museus;	7,7%	3,7%					1,53%
Romances históricos; documentários; museus;		7,4%					1,53%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

A ênfase dada aos museus, como principal instrumento de aprendizagem e que inspira confiança, pode ser compreendida pelo desejo de conhecer um museu, os colaboradores constroem uma representação positiva desse espaço como lugar da

história. Percebemos que os filmes de ficção constituem um dos instrumentos favoritos de aprendizagem da História. No entanto esse agrado não se traduz em confiança. Pais (1999) afirma que a organização futura do ensino de História, bem como de outras disciplinas, deveria contemplar o valor pedagógico do instrumento televisivo ou audiovisual. Os livros escolares e as narrativas dos professores, por um lado, não representam as fontes que mais agradam aos alunos, por outro lado, inspiram confiança.

Dessa forma, podemos identificar a importância do livro didático e dos professores no processo de ensinar e aprender História. São duas fontes, nas realidades investigadas, essenciais, podem auxiliar os jovens estudantes na ordenação e compreensão do tempo. Segundo Le Goff (2003), a cronologia desempenha um papel essencial como fio condutor e ciência auxiliar da história, considerando, como afirmamos anteriormente, que a matéria fundamental da história é o tempo. Para o autor, o instrumento principal da cronologia é o calendário que revela o esforço realizado pelas sociedades humanas para domesticar o tempo natural. Ele manifesta o esforço das sociedades humanas para transformar o tempo cíclico da natureza e dos mitos num tempo linear. Para Le Goff,

(...) A cronologia mantém-se essencial para o sentido moderno, histórico do passado, pois que a história é uma mudança orientada. Coexistem cronologias históricas e não-históricas, e temos que admitir a persistência de formas diferentes de sentido do passado. (2003, p. 218).

Confirmamos, assim, a importância do passado, se não temos como escapar dele, acreditamos que a cronologia pode contribuir para a melhor compreensão de outros tempos. De acordo com Pais (1999), a cronologia pede um escalonamento de intervalos temporais em fases, épocas, datas ou eras, com base em referenciais significativos.

Com o interesse de desvendar se, na consciência histórica dos jovens estudantes, havia ou não essa capacidade de escalonar fatos, inicialmente, relacionados ao domínio da economia, pedimos que ordenassem os seguintes acontecimentos: *trabalho assalariado nas fábricas; comércio entre cidades; cultivo de terras; economia baseada na coleta e na caça; produção em série e automatizada*. Pressupomos que os jovens estudantes possuíam um conhecimento desses fatos. Como podemos observar na tabela 57, o encadeamento cronológico correto foi feito por apenas 18,5% do total dos jovens colaboradores. O maior percentual registrado foi nas escolas localizadas no meio rural, respectivamente: E.M.P.rur (36,8%) e E.M.U.rur. (35,8%). Os jovens da E.E.A.rur. e da

E.M.P.urb. foram os que apresentaram maior dificuldade em sequenciar corretamente os fatos apresentados.

Tabela 57 - Ordenação dos fatos de 1 a 5: ( ) trabalho assalariado nas fábricas; ( ) comércio entre as cidades; ( ) cultivo de terras; ( ) economia baseada na coleta e na caça; ( ) produção em série e automatizada.

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
4;3;2;1;5;	3,8%	18,5%	35,8%	18,5%	36,8%	5,9%	18,5%
5;4;2;1;3;	3,8%	3,7%	14,3%	3,7%		5,9%	4,6%
4;2;1;3;5;	11,5%	7,4%	7,1%	11,1%		5,9%	7,7%
3;5;1;2;4;	3,8%	3,7%	14,3%	3,7%			3,8%
3;4;2;1;5;	15,4%	7,4%	7,1%	14,8%	15,8%	5,9%	11,5%
2;1;4;3;5;	3,8%	3,7%	7,1%				2,3%
3;2;4;1;5;	7,7%	3,7%	7,1%		5,3%		3,8%
Não respondeu;	19,2%		7,1%	11,1%		5,9%	7,7%
4;5;3;1;2		3,7%		11,1%	5,3%		3,8%
5;2;1;3;4;	3,8%			7,4%			2,3%
4;3;1;2;5;	3,8%	25,9%		11,1%	15,8%	23,5%	13,8%
2;5;3;1;4;	3,8%			3,7%			1,5%
5;3;2;1;4;	7,7%	11,1%		3,7%	5,3%	29,5%	9,2%
1;3;4;5;2;	11,5%	7,4%			5,3%	5,9%	5,4%
5;1;2;4;3;		3,7%			10,5%	11,8%	3,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

No domínio sobre a História do Brasil, orientamos aos jovens estudantes ordenarem os seguintes acontecimentos: *ditadura militar; independência do Brasil; a conquista dos portugueses; a era Vargas; a instauração da República*. Registramos um percentual um pouco maior no acerto da cronologia dos fatos relacionados à História do Brasil, em relação aos acontecimentos econômicos apresentados na tabela anterior, pois 20,2% do total de jovens acertaram a sequência histórica, como verificamos na tabela 58 Destaque para a E.M.P.rur. (42,1%); E.E.A.urb. (37%); E.M.P.urb.(23,5%). Vale ressaltar que, no decorrer da aplicação dos questionários aos jovens estudantes, foi recorrente a dúvida dos alunos sobre essa questão. Declaravam que não tinha estudado sobre a *Era Vargas* e nem sobre a *Ditadura Militar*. Os professores justificavam que esses conteúdos seriam trabalhados posteriormente, pois seguiam a sequência do livro didático. A história ensinada, de modo linear e cronológico, na concepção investigada, conforme indicam pesquisas como Guimarães (1993), dificulta ou até mesmo inviabiliza os estudos da história recente do Brasil e do Mundo. Conforme Oliveira (2006), os resultados dos exames vestibulares e do ENEM, também confirmam esta dificuldade.

Tabela 58 - Ordenação dos fatos de 1 a 5: ( ) ditadura militar; ( ) conquista dos portugueses; ( ) era Vargas; ( ) instauração da república.

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
5;2;1;4;3;	3,8%	37%	7,1%	3,7%	42,1%	23,5%	20,2%
3;2;1;5;4;	11,5%	11,1%	7,1%	7,4%	15,7%	23,5%	12,3%
4;2;1;5;3;	3,8%	3,7%	14,3%	14,8%			6,1%
3;2;1;4;5;	7,7%	7,4%	21,4%	14,8%	5,3%	11,8%	10,8%
3;5;1;4;2;		3,7%	7,1%	3,7%			2,3%
3;1;2;4;5;		3,7%	14,3%	3,7%			3,1%
Não respondeu;	26,9%		21,4%	22,3%	5,3%	17,6%	15,4%
3;4;1;2;5;		3,7%	7,1%	3,7%			2,3%
1;5;3;4;2;		3,7%		3,7%		11,8%	3,1%
2;3;1;4;5;	11,5%			7,4%			3,8%
5;1;4;3;2;	3,8%	3,7%		3,7%			2,3%
5;4;1;2;3;		3,7%		3,7%	5,3%		2,3%
4;3;2;1;5;				3,7%			0,8%
4;3;1;5;2;		3,7%		3,7%			1,5%
4;5;1;2;3;	3,8%						0,8%
5;3;1;2;4;	7,7%	3,7%			5,3%		3,1%
4;1;3;2;5;	3,8%				5,3%		1,5%
5;1;2;3;4;	15,4%	3,7%			15,7%		6,1%
2;5;1;3;4;		3,7%					0,8%
1;3;2;4;5;		3,7%				11,8%	2,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Os dados registrados nas tabelas 57 e 58 revelam problemas, lacunas, no ensino de História tanto nas escolas localizadas no meio urbano quanto no meio rural. Salientamos que falta consensualidade, por parte dos jovens investigados, sobre acontecimentos referidos. São indícios de insuficiência de conhecimento sobre o passado. No próximo tópico, procuramos aprofundar nossas reflexões sobre a consciência histórica dos sujeitos da investigação (professores e alunos).

#### **4.4 Tempo, consciência histórica e construções narrativas de professores de História e jovens estudantes**

Segundo Veiga-Neto e Nogueira (2010), a interpretação é uma invenção e, dessa forma, um trabalho aberto, sem fim, no qual sempre será possível dizer algo ainda não dito, não pensado. Para os autores, uma operação interpretativa é sempre infinita, mas isso não quer dizer que, se mantido os padrões mínimos de racionalidade, se possa dizer qualquer coisa, que se possa atribuir qualquer significado e valoração. A partir do alerta dos autores, buscamos compreender as interpretações e valores atribuídos ao passado pelos sujeitos dessa investigação.

De acordo com Le Goff (2003), o interesse no passado está em esclarecer o presente, ou seja, o passado é atingido a partir do presente. Para o autor, a distinção entre passado e presente é um elemento fundamental na concepção do tempo, é uma operação fundamental da consciência e da ciência da história. Para Pais (1999),

O passado é construído a partir de um presente que seleciona o que tem significado histórico – isto é, o que no passado aconteceu para, nalguns casos, produzir o presente. Desse modo, o presente ganha sentido histórico mais tarde, a partir de um olhar retrospectivo que dá sentido (histórico) a esse mesmo presente (feito passado) – sentido relativo, permanentemente posto em causa pelas experiências históricas que modificam o nosso saber e o seu objecto. Nestes termos, o conhecimento histórico reveste sempre a forma de consciência social. (p. 76-77).

Em perspectiva semelhante, Chesneaux (1995) afirma que nosso conhecimento do passado é um elemento ativo do movimento da sociedade, é uma articulação das lutas políticas e ideológicas, “zona asperamente disputada”. Segundo o autor, o passado e o conhecimento histórico podem funcionar a serviço do conservadorismo social ou das lutas populares. Dessa forma, a história se insere na luta de classes, nunca é neutra.

Com o intuito de compreender as interpretações e valores atribuídos pelos professores a diferentes momentos históricos, questionamos: *Com que destaque nessa turma (nono ano do ensino fundamental) você ensina os temas relacionados à Idade Média, Colonização, Revolução Industrial, História do Brasil?*

Por meio das narrativas das professoras que atuavam nas escolas localizadas no meio rural (Maria Cristina, Maria Helena e Marli), identificamos semelhanças. As três professoras afirmaram que a ênfase maior no ensino de História nas turmas de nono ano do ensino fundamental recai no ensino de História do Brasil. Conteúdos como Idade Média e Revolução Industrial são referendados em momentos esparsos. A professora Maria Cristina declarou que trabalha dessa forma por seguir a ordem do livro didático e o CBC. Maria Helena retoma ao tema “colonização” para explicar o Brasil “hoje”. O conteúdo sobre Revolução Industrial foi citado como temática mais recorrente, mesmo não fazendo parte do currículo da turma de nono ano. Destacamos, a seguir, a narrativa da professora Marli:

*Temas relacionados à Idade Média, Colonização, Revolução Industrial, são temas que eu trabalho em outros anos, não no nono ano. Às vezes, eu retorno, de forma rápida, a esses temas para ensinar outros conteúdos. Por exemplo, para trabalhar Primeira Guerra Mundial, eu retorno ao conteúdo da Revolução Industrial. Na turma do nono*

*ano eu trabalho mais a República Velha, as questões Fundiárias, e o Governo da era Vargas, o Populismo, os Militares e a República Atual. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

Quanto aos professores que atuavam nas escolas localizadas no meio urbano, percebemos que tanto a professora Luci quanto o professor Sebastião utilizavam as temáticas Idade Média e Revolução Industrial, apenas para fazer relações e de forma esporádica. O conteúdo priorizado era referente à História do Brasil. Luci registrou que nas suas aulas era mais comum “fazer relações com o momento atual do que relatar questões do passado”. O professor Eduardo afirmou que, em sua prática docente, sempre estabelece comparações entre diferentes momentos históricos. Dessa forma, as diferentes temáticas perpassam suas aulas. Utilizava dos conteúdos para ensinar valores humanos, com o intuito de formar um jovem que não seja preconceituoso, nem intolerante. Segue sua narrativa:

*Na turma do nono ano, eu gosto muito de trabalhar com comparações entre outros momentos históricos. Quando trabalho a década de 1930, eu faço comparações com o passado em relação a esse período e comparações com a atualidade. Penso que, dessa forma, é possível fortalecer a aprendizagem dos alunos. Enfim, quando estou ensinando determinada época, eu posso utilizar todo o ensino de História. Faço muitas comparações com a atualidade, penso que é fundamental tornar possível aos alunos compreender as ideias básicas de forma que possam utilizar no seu dia a dia. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

As narrativas oferecem indícios de que o essencial, para a maior parte dos professores, não era conhecer o passado, mas fazer uma ideia dele, para servir de comparação para compreender o presente. Isso nos remete ao questionamento do historiador Jean Chesneaux (1995): “fazemos *tabula rasa* do passado?” Para o autor, a história tem uma relação ativa com o passado. Comungamos com Le Goff (2003), ao afirmar que não podemos rejeitar o passado, mas colocá-lo a serviço das lutas sociais e nacionais. Isso denota que, em função do presente, é importante releituras constantes do passado, que deve sempre poder ser posto em causa.

Com a intenção de compreender melhor a relação presente/passado e aprofundar a análise sobre a interpretação e valorização da História, por parte dos professores, interrogamos: *O que você associa aos seguintes temas: as grandes navegações; a Revolução Industrial; o Governo Vargas; a Ditadura Militar; Chico Mendes; MST.*

Inicialmente, detemo-nos nas análises das narrativas das professoras de escolas localizadas no meio rural. Maria Cristina relacionou a *colonização* com a riqueza do oriente. Maria Helena e Marli associaram à globalização, indícios de que recorrem ao passado para explicar o presente. Quanto à temática *Revolução Industrial*, a professora Maria Cristina registrou uma valorização negativa, ao fazer a relação com desse momento histórico com a exploração das camadas trabalhadoras. Numa perspectiva diferente, Maria Helena e Marli demonstraram visões positivas, ao relacionar a *Revolução Industrial* com o desenvolvimento tecnológico. Sobre *Getúlio Vargas*, também registramos diferentes opiniões. Maria Cristina associou a Era Vargas ao assistencialismo. Maria Helena registrou uma visão bem positiva, ao afirmar que nesse período, começou uma identidade de ser brasileiro, um “status de brasileiro”. Marli se posicionou de forma ambígua, por um lado, uma visão negativa: “ditador autoritário”. Por outro lado, uma visão positiva: melhoria social. A temática *Ditadura Militar* se caracterizou pela visão negativa, “repressão”; “estagnação”; “retrocesso”. Sobre *Chico Mendes*, observamos com unanimidade a visão positiva, relacionando-o à liderança e defensor da questão ambiental. Foi recorrente a afirmação de que é um tema pouco estudado, pouco valorizado. No que se refere ao *MST*, prevaleceram as duas visões, ou seja, o aspecto positivo e o negativo. Maria Cristina relacionou à dignidade, mas discordou de algumas práticas do movimento; Marli disse que, por um lado, o movimento questiona o latifúndio no Brasil, por outro, é formado por uma grande parte de “oportunistas”. Para Maria Helena, o movimento representa a “modernidade”, pois não há mais lugar, no atual contexto, para o latifúndio.

Em relação aos professores que atuavam nas escolas localizadas no meio urbano, observamos que o professor Eduardo apresentou uma visão tradicional sobre as *grandes navegações*, associando-as ao descobrimento. Sebastião e Luci registraram um sentido negativo, relacionando-as ao capitalismo, à ambição. Sobre a *Revolução Industrial*, os três professores destacaram o sentido negativo, ao associarem-nas ao desemprego, à exploração do trabalhador, ao capitalismo (como sinônimo de exploração). Sobre a figura de *Getúlio Vargas*, assim como as professoras das escolas situadas no meio rural, os professores das escolas do meio urbano registraram tanto um sentido positivo (melhorias para o trabalhador; luta pelo capital nacional), quanto um sentido negativo (ditador). Luci considerou que a historiografia deve rever a história de Getúlio Vargas. No que refere à temática, *Ditadura Militar*, os professores Eduardo e Luci foram categóricos, destacando o seu sentido negativo, associando o período a uma época de

dor, repressão e que não pode se repetir. O professor Sebastião se mostrou um tanto confuso em sua narrativa, pois, anteriormente, sobre *Getúlio Vargas*, associou negativamente a figura do ditador e, sobre a ditadura militar, prevaleceu um sentido positivo, pois era uma época em que os filhos respeitavam os pais, período de disciplina e ordem. Como negativo, destacou a falta de oportunidades nesse período. O professor defendeu uma ditadura com maiores oportunidades, com a participação do povo. Podemos perceber que falta ao professor clareza sobre o conceito de ditadura. Sobre *Chico Mendes*, os professores consideraram o sentido positivo, associando-o a figura de um herói, de quem lutou pela questão ambiental, à resistência. Sobre o *MST*, o professor Eduardo deixou claro que precisa conhecer mais sobre o movimento para fazer sua avaliação; Sebastião se limitou em dizer que significa o direito pela terra; Luci relacionou à resistência.

Na continuação deste tópico, detemo-nos na análise das imagens interpretativas e valorativas que os jovens estudantes possuíam da História. Escolhemos os temas: *Idade Média, Período de colonização portuguesa, Revolução Industrial, Getúlio Vargas, Ditadura Militar no Brasil, Chico Mendes e MST*. Em cada uma das temáticas, por um lado, sugerimos opções de valorização positiva, por outro lado, valorização negativa.

No caso da *Idade Média*, estabelecemos indicadores que sugeriam para sua valorização positiva: *um período glorioso para a Europa; um tempo no qual construíram muitas igrejas; um período romântico de cavaleiros e donzelas*. Do lado da valorização negativa, destacamos a seguinte representação: *uma época obscura e supersticiosa*. A Idade Média significa, para os jovens, um período de atraso, de barbárie ou um mundo imaginário de glória, conquistas e romances? Como podemos observar na tabela 59, para a maior parte dos jovens investigados (26,9%), prevaleceu o sentido negativo, *uma época obscura e supersticiosa*. Destacaram os estudantes das E.M.U.rur.(42,9%) e E.M.U.urb. (33,3%), optaram por essa alternativa. A maioria dos jovens das E.E.A.urb. (33,3%) e E.M.P.rur. (42,2%) possuía uma representação positiva, *um período glorioso para a Europa*. O maior percentual registrado na E.M.P.urb (29,5%) refere-se a uma visão positiva, *um período romântico para cavaleiros e donzelas*, enquanto 46,3% dos alunos da E.E.A.rur. não responderam à questão.

Tabela 59 - O que os jovens estudantes associam à Idade Média

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Uma época obscura e superticiosa;	26,9%	14,8%	42,9%	33,3%	26,3%	23,5%	26,9%
Um período glorioso para a Europa;	11,5%	33,3%	28,6%	22,3%	42,2%	11,8%	24,6%
Um tempo no qual construíram muitas igrejas;	11,5%	22,3%	7,1%	7,4%	10,5%	17,6%	13%
Um período romântico de cavaleiros e donzelas;	13,8%	25,9%	7,1%	11,1%	10,5%	29,5%	14,6%
Não respondeu.	46,3%	3,7%	14,3%	25,9%	10,5%	17,6%	20,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Em relação ao período da colonização portuguesa, também sugerimos imagens positivas: *um período de grandes aventureiros; bom para os índios e negros que viviam na América e África; um período de contribuição dos europeus para os americanos.* Como imagem negativa, apresentamos: *trágico para os índios e negros (América e África).* Por meio da tabela 60, verificamos que 47,8% dos jovens estudantes entrevistados interpretam o período da colonização portuguesa com um sentido negativo, *trágico para os índios e negros (América e África).* Apenas os estudantes da E.M.P.urb. tiveram opiniões diferentes, pois 47% avaliaram com sentido positivo, sendo 23,5%, como *um período de grandes aventureiros*, e 23,5%, como *uma época boa para os índios e negros que viviam na América e África*. 35,4% não souberam responder.

Tabela 60 – O que os jovens estudantes associam ao período da colonização portuguesa

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Um período de grandes aventureiros;	26,9%	33,3%	7,1%	22,3%	10,5%	23,5%	22,3%
Bom para os índios e negros que viviam na América e África;	19,3%	7,4%	14,3%	7,4%		23,5%	11,5%
Trágico para os índios e negros (América e África);	38,4%	48,2%	64,3%	37%	89,5%	17,6%	47,8%
Um período de contribuição dos europeus para os americanos;		7,4%	14,3%	7,4%			4,6%
Não respondeu.	15,4%	3,7%		25,9%		35,4%	13,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Quanto à temática *Revolução Industrial*, nosso interesse residiu em saber se os jovens estudantes interpretavam esse contexto como um período de progresso ou se

enfazavam aspectos negativos. No primeiro caso, poderia ser interpretada como, *a invenção de máquinas; a origem das melhores condições de vida; acumulação de riquezas para todos*. No segundo caso, *o começo da poluição ambiental; conflitos entre patrões e empregados*. A maior parte dos jovens investigados, 36,9%, interpretava a Revolução Industrial de forma positiva: *a invenção de máquinas*. Foi consenso, tanto nas escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano dos municípios de Araguari e Uberlândia: E.E.A.rur. (34,8%); E.E.A.urb. (44,5%); E.M.U.rur. (57,1%); E.M.U.urb. (40,8%). Os estudantes do município de Patos de Minas associam esse período ao *começo da poluição ambiental*: E.M.P.rur. (57,8%); E.M.P.urb. (29,4%). Dados registrados na tabela 61:

Tabela 61 - O que os jovens estudantes associam à Revolução Industrial

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
O começo da poluição ambiental;	11,5%	11,1%	28,6%	29,6%	57,8%	29,4%	26,2%
A invenção de máquinas;	34,8%	44,5%	57,1%	40,8%	21%	23,5%	36,9%
A origem das melhores condições de vida;	11,5%	11,1%			5,3%	11,8%	6,9%
A acumulação de riquezas para todos;	3,8%	7,4%		7,4%	5,3%		4,6%
Conflitos entre patrões e empregados;	15,4%	25,9%	14,3%	18,5%	5,3%	11,8%	16,1%
Não respondeu.	23%			3,7%	5,3%	23,5%	9,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Quanto ao personagem *Getúlio Vargas*, mesmo sendo um conteúdo ainda não trabalhado com os jovens estudantes do nono ano, no período em que aplicamos o questionário, objetivamos compreender como é a consciência histórica, como arquivo do passado, sobre um personagem histórico ainda não estudado pela disciplina, mas sobre o qual os estudantes poderiam ter ouvido falar ou assistido a filmes e/ou documentários. Sugerimos alternativas que associavam sua imagem a aspectos positivos: *a um político democrático; defensor do trabalhador rural; defensor do povo brasileiro*. E a alternativa e sentido negativo: *um ditador*. A maior parte dos jovens estudantes, 35,3%, não respondeu a questão. O destaque foi na E.E.A.rur. (69,3%). Porém uma parte significativa (33,8%) relacionava a sua imagem a um ditador. A maior ênfase foi nas escolas: E.E.A.urb. (44,5%); E.M.U.rur. (42,9%); E.M.P.urb. (47%). Registramos os números na tabela 62:

Tabela 62 - O que os jovens estudantes associam a Getúlio Vargas

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
A um ditador;	15,4%	44,5%	42,9%	29,6%	31,6%	47%	33,8%
A um político democrático;	11,5%	7,4%		11,1%	10,5%	11,8%	9,3%
Defensor do trabalhador rural;		7,4%	7,1%		5,3%	5,9%	3,9%
Defensor do povo brasileiro;	3,8%	22,3%	22,4%	25,9%	10,5%	23,5%	17,7%
Não respondeu.	69,3%	18,4%	28,6%	33,4%	42,1%	11,8%	35,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Assim como os alunos ainda não tinham estudado sobre o Governo de Getúlio Vargas, também não conheciam, por meio do ensino de História escolar, a temática *Ditadura Militar no Brasil (1964-1984)*. Oferecemos alternativas de sentido positivo: *um período de crescimento econômico; um período de apoio ao trabalhador rural; um período de liberdade*. E de sentido negativo: *Um período de tortura e perseguição política*. O número de estudantes que não responderam foi menor, 23,1%. Mais uma vez, o maior percentual de jovens que optaram em não responder à questão foram os da E.E.A.rur. (53,7%). Nas outras escolas, observamos que os estudantes relacionavam o período a um sentido negativo: *um período de tortura e perseguição política*, E.E.A.urb. (74,1%); E.M.U.rur. (64,3%); E.M.U.urb. (51,8%); E.M.P.rur. (89,4%); E.M.P.urb. (41,2%). Dados disponíveis na tabela 63:

Tabela 63 - Qual imagem que os jovens estudantes fazem sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964-1984)

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Um período de crescimento econômico;	3,8%	14,8%		18,5%	5,3%	17,6%	10,8%
Um período de apoio ao trabalhador rural;			7,1%	3,7%			1,5%
Um período de liberdade;	7,7%	11,1%	14,3%	3,7%			6,1%
Um período de tortura e perseguição política;	34,8%	74,1%	64,3%	51,8%	89,4%	41,2%	58,5%
Não respondeu.	53,7%		14,3%	22,3%	5,3%	41,2%	23,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

A opção em verificar ao que associavam a figura de *Chico Mendes* foi por considerarmos um sujeito histórico que empreendeu uma luta pela questão ambiental, em particular, em defesa da Floresta Amazônica e por ser recorrente o debate sobre a importância de preservação do meio ambiente. A temática não faz parte do currículo

prescrito e, dessa forma, não consta no livro didático, mesmo os professores afirmando ser um assunto relevante, observamos que a maioria dos estudantes investigados não conhecia a história de Chico Mendes, pois 53% não responderam. Estabelecemos duas opções de sentido positivo: *um defensor do meio ambiente, em especial da Amazônia;* *um defensor do trabalhador urbano* e duas de sentido negativo: *um político ditador;* *um político corrupto*. Dos jovens que responderam, a maior parte, 23,9%, associou-o a *um defensor do meio ambiente, em especial da Amazônia*. Números registrados na tabela 64:

Tabela 64 - Qual imagem que os jovens estudantes associam a Chico Mendes

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.ur b.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Um político ditador;	7,7%	7,4%	14,3%	14,8%		5,9%	8,5%
Um defensor do meio ambiente, em especial da Amazônia;	19,3%	33,3%	7,1%	18,5%	21%	41,2%	23,9%
Um político corrupto;		11,1%		22,3%	15,8%	5,9%	10%
Um defensor do trabalhador urbano;		7,4%	7,1%		10,5%	5,9%	4,6%
Não respondeu.	73%	40,8%	71,5%	44,4%	52,7%	41,1%	53%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

A análise dos dados nos permite afirmar que o ensino de História desenvolvido nas escolas investigadas, com ênfase maior nos territórios rurais, consente um conhecimento histórico parcial, pois esconde muitos protagonistas da História. Nesse sentido, o conhecimento considerado imprescindível no processo de ensinar e aprender História não leva em conta importantes sujeitos históricos.

Por fim, interessava-nos conhecer a interpretação que os jovens estudantes tinham a respeito do *Movimento dos Sem Terra*. Sugerimos como opção de sentido positivo: *um movimento social que luta pelo direito à terra*. De sentido negativo: *um movimento que pretende fazer badernas;* *um movimento a favor do agro negócio;* *um movimento que defende os interesses dos latifundiários*. Percebemos que as opiniões ficaram divididas, do total dos jovens investigados, 46,9% associavam o movimento a *um movimento social que luta pelo direito à terra* e 36,2% relacionavam a *um movimento que pretende fazer badernas*. Destacamos a associação positiva os jovens das escolas localizadas no meio rural dos municípios de Araguari e Uberlândia: E.E.A.rur. 73,2% e E.M.U.rur., 85,8%. Esses números podem ser justificados pelo fato de que, nessas escolas, os jovens estudantes possuem uma relação direta ou indireta com

o Movimento dos Sem Terra, pois muitos estudantes são assentados ou acampados. Dos jovens estudantes que registraram uma interpretação negativa sobre o movimento, destacaram-se os da E.M.P.rur. (84,2%). Talvez, por ser uma região historicamente formada por pequenos produtores, sem nenhum contato com o MST, prevalecendo a visão negativa que veicula na mídia. Dados mais detalhados na tabela 65:

Tabela 65 - Qual imagem que os jovens estudantes fazem do Movimento dos Sem Terra

	Escolas estudadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Um mov. social que luta pelo direito à terra;	73,2%	55,6%	85,8%	25,9%	5,3%	41,2%	46,9%
Um movimento que pretende fazer badernas;	11,5%	25,9%	7,1%	51,9%	84,2%	35,2%	36,2%
Um movimento a favor do agro negócio;	7,7%	3,7%		3,7%	10,5%	5,9%	5,4%
Um movimento que defende os interesses dos latifundiários;	3,8%	7,4%	7,1%	14,8%		5,9%	6,9%
Não sei;	3,8%	7,4%		3,7%		11,8%	4,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Como afirmamos no início deste tópico, entendemos que a interpretação é um trabalho aberto, sempre infinito. Sendo assim, tanto professores quanto alunos podem atribuir novos valores e outras interpretações aos diferentes momentos históricos. A consciência histórica é também produtora de interpretações da História, e pode passar por transformações. A análise das narrativas dos professores e dos questionários respondidos pelos jovens estudantes registraram a importância e com que relacionam as temáticas: *Idade Média; Colonização Portuguesa; Revolução Industrial; Getúlio Vargas; Ditadura Militar no Brasil; Chico Mendes; MST*. As opiniões dos jovens apresentam sinais de que têm uma relação com a importância que os professores atribuem à temática, e com a recorrência em que discutem os assuntos.

Porém outros fatores podem influenciar a interpretação e os valores atribuídos, como, por exemplo, o lugar onde moram, o acesso a diferentes meios de comunicação, dentre outros. Essa nossa interpretação se aproxima do termo utilizado por Pais (1999): capital histórico. O autor aplica esse conceito de modo não muito distinto do conceito de capital cultural usado por Pierre Bourdieu. A noção de capital cultural impôs-se como uma hipótese de interpretação das desigualdades escolares dos jovens de diferentes classes sociais frente ao sistema de ensino. Assim, interpretamos que como os sujeitos (professores e alunos) podem ser portadores de distintos capitais culturais, são também portadores de diferentes capitais históricos.

Por meio dos dados anteriormente apresentados, questionamos: o capital histórico dos jovens estudantes de escolas rurais é menor se comparado com os jovens das escolas urbanas? Segundo as narrativas de gestores e professores, sim. Seria essa mais uma singularidade dos territórios rurais? Seria uma das consequências da história ensinada ter mais características urbanas e não problematizar o rural?

Segundo Pais (1999), fundamentado nos estudos de Fernand Braudel, as representações históricas do tempo fazem referência a vários tempos, durações, ciclos e temporalidades que constituem a espessura da História. Isso quer dizer que “culturas diferentes têm diferentes práticas históricas e diferentes concepções da temporalidade histórica”. (PAIS, 1999, p. 91). Para o autor, as representações do tempo constroem-se em torno do que denomina de ciclitude e de linearidade. A primeira é caracterizada por um tempo “fechado” sobre si mesmo, na circularidade, as coisas tendem a se repetir. A segunda é caracterizada por ser um tempo “aberto” às mudanças sociais, às rupturas. Pode ser progressista, quando se confia que as coisas evoluem para melhor e antiprogredista, quando evoluem para pior. E a imutabilidade quando se acredita que as coisas não mudam. O autor reforça que as projeções do tempo, do passado e do futuro, alimentam a consciência histórica.

Pesavento (2005) afirma que as representações formam uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora, coesiva e também explicativa do real. Para a autora, representar é estar no lugar de, é presentificação do ausente, é apresentar de novo, recolocar uma ausência e tornar sensível uma presença. Reforça que a representação não é uma cópia do real, mas uma construção feita a partir dele.

Na tentativa de identificar como se compõem as leituras dos fatores que influenciam o sentido da história, nos termos do passado e do futuro próximo, ou seja, como os jovens estudantes percebiam e davam significado aos movimentos da história que interferem mais diretamente em suas vidas, inicialmente, perguntamos, se consideravam que fatores tais como, *invenções técnicas e mecanização; movimentos e conflitos sociais; reis, rainhas e personagens políticos; reformas políticas; fundadores da religião; desenvolvimento da ciência e do conhecimento; guerras e conflitos; interesses econômicos; revoluções políticas; revolução demográfica; crises ecológicas; desastres naturais; migrações e toda a gente*, tinham tido: (muito pouco, alguma, muita) influência, na vida das pessoas em um passado recente. Em seguida,

questionamos como esses fatores influenciariam a vida das pessoas nos próximos 50 anos. Para os professores de História, levantamos as mesmas questões ao longo da entrevista. Dentre outras possibilidades de análise das respostas dos jovens estudantes, optamos em fazer uma comparação entre a influência no passado e no futuro dos fatores sugeridos, com destaque aos números das escolas que tiveram um percentual mais elevado.

Ao analisarmos as respostas dos jovens estudantes, evidenciamos que os fatores tecnológicos e científicos destacaram como explicativos preponderantes na história. O item *invenções técnicas e mecanização* foi considerado, por 74,6% dos jovens colaboradores, como tendo muita influência na história recente da vida das pessoas; 17,7% acreditavam que tiveram alguma e 4,6% muito pouca influência. Os estudantes das E.E.A.urb. e E.M.U.urb. registraram o maior percentual, 88,9%, revelando indícios de que os jovens de escolas localizadas no meio urbano consideravam, como mais significativa, a influência das técnicas, porém, na escola do município de Patos de Minas, localizada no meio urbano, registrou-se o menor percentual, 58,8%. No que refere à influência desse item na História daqui a 50 anos, observamos um aumento no percentual total dos estudantes que declararam que terá muita influência, 79,9%. Muito pouca, (9,3%); alguma, (10%) e não respondeu, (0,8%). Os jovens da E.E.A.rur., com 88,5%, eram os que mais acreditavam numa grande influência das invenções técnicas e mecanização na História daqui a 50 anos. Também nos chamou atenção a percentagem de jovens da E.M.P.rur. (84,2%), que acreditavam na influência desse item no futuro, um número bem maior se comparado com a influência que acreditavam ter no passado.

Quanto ao desenvolvimento da ciência e o conhecimento, 73,8% do total dos jovens estudantes avaliaram como tendo muita, 20,8% como tendo alguma e 5,4%, muito pouca influência na história recente da vida das pessoas. O maior percentual registrado dos que afirmaram ter muita influência foi na E.M.P.urb., 94,7%. Com 64,3%, o menor percentual foi da E.M.U.rur.. Bem como no item anterior, verificamos que o total dos jovens estudantes acreditava numa influência na História ainda maior da ciência e do conhecimento daqui a 50 anos. 79,9% registraram que teria muita influência, 10% afirmaram ter alguma e 9,3% muito pouca. O maior percentual foi registrado na E.E.A.rur. (88,5%).

Com relação aos movimentos sociais, a maior parte dos jovens colaboradores (51,5%) acreditava que esses tiveram alguma influência nas mudanças na história recente; 25,5% declararam que tiveram muita e 23%, muito pouca influência. Os jovens

da E.M.U.rur. foram os que mais acreditavam que os movimentos sociais tiveram alguma influência, (78,6%). Talvez por serem jovens que faziam parte dos movimentos sociais, no caso desses estudantes, muitos possuíam relação com o MST. Em relação a um futuro próximo, observamos que os jovens atribuíam maior influência dos movimentos e conflitos sociais, pois 42,3% do total dos colaboradores afirmaram que teria muita influência; 40,8%, alguma e 16,1%, muito pouca. O destaque foi para a E.E.A.rur., na qual, 57,7% registraram que os movimentos e conflitos sociais terão muita influência na História nos próximos 50 anos.

Questionados sobre a influência de reis, rainhas e personagens políticos na história recente da vida das pessoas, tivemos os seguintes dados: muita (25,4%); alguma (51,5%) e muito pouca (22,3%). Assim como os movimentos sociais, 51,5% dos jovens estudantes entrevistados atribuíram alguma influência. Desses, o percentual maior foi na E.E.A.rur., com 69,2%. Por outro lado, ao serem questionados sobre a influência desse item, daqui a 50 anos, verificamos uma queda significativa, pois 50% declararam que terá muito pouca influência; 32,3%, alguma; 17%, muita; 0,7% não responderam.

Sobre a influência das reformas políticas na História há 50 anos, obtivemos: muita (41,5%); alguma (41,5%) e muito pouca (17%). Dos que alegaram que exercia alguma influência, o destaque foi para a E.E.A.rur. (69,2%), dos que declararam que as reformas políticas exerceram muita influência, destacou a E.M.P.rur. (78,9%). Projetando um futuro de 50 anos os jovens estudantes registraram: muita (40,8%); alguma (43%); muito pouca (15,4%); não responderam (0,8%). Os números que mais chamaram a atenção continuaram sendo das E.E.A.rur, na qual 62,5% declararam que as reformas políticas terão alguma influência e E.M.P.rur. onde 63,2% registraram que, no futuro, as reformas políticas terão muita influência.

Ao serem questionados sobre a influência dos fundadores de religiões na história da vida das pessoas há 50 e daqui a 50 anos, evidenciamos uma diferença significativa. No que refere ao passado, 41,5% afirmaram que os fundadores de religiões tiveram muita influência; 43%, alguma; 14,6% muito pouca e 0,8% não responderam. Dos que afirmaram ter muita influência, destacaram os jovens da E.M.P. rur. com 73,7%. Projetando um futuro de 50 anos, verificamos que os jovens acreditavam que essa influência será menor no futuro: muita (26,9%); alguma (44,6%); muito pouca (27,7%). Os mais crentes na influência dos fundadores de religiões no futuro foram os jovens estudantes da E.M.P.urb. (41,2%).

Quanto a guerras e conflitos, percebemos uma semelhança com o item anterior, pois consideramos significativa a diferença entre o passado e o futuro. Sobre a influência na história da vida das pessoas no passado recente, 47% dos jovens colaboradores registraram ter tido muita; 29,2%, alguma e 23,8%, muito pouca. Os estudantes da E.M.P.rur. foram os que mais acreditavam que a influência foi muita, (63,2%). Quanto à influência na história da vida das pessoas daqui a 50 anos, apenas 27,7% acreditavam que as guerras e conflitos terão muita influência; 44,6%, alguma; 27,7%, muito pouca e 0,8% não responderam.

Em relação à influência dos interesses econômicos e da concorrência econômica no passado e no futuro na vida das pessoas, percebemos uma pequena elevação no futuro. No passado, 40,1% dos jovens entrevistados afirmaram ter tido muita influência; 43% alguma; 16,9%, muito pouca. Desses, os que mais acreditavam foram os jovens da E.M.P.rur. (73,7%). Projetando para o futuro, 53% declararam que os interesses econômicos e a concorrência econômica terão muita influência na vida das pessoas; 33,1%, alguma; 13,1%, muito pouca e 0,8% não souberam responder. Dos que acreditavam muito nessa influência, destacaram-se os jovens da E.M.P.urb., com 64,8%.

Questionados sobre a influência dos filósofos, pensadores e pessoas instruídas, na vida das pessoas, no passado e no futuro, observamos que os números tiveram pequenas alterações e sugerem que a maioria dos jovens colaboradores valorizava o conhecimento. Quanto à influência no passado tivemos os seguintes dados: muita (51,6%); alguma, (36,1%); muito pouca (12,3%). A maior percentagem registrada foi na E.M.P.rur. (78,9%) e a menor na E.M.U.urb. (29,7%). Em relação ao futuro, os dados permaneceram muito próximos: muita (50%); alguma (33,8%); muito pouca (15,4%) e não respondeu (0,8%). A maior percentagem dos que registrou que os filósofos, pensadores e pessoas instruídas, terão muita influência foi obtida na E.E.A.urb. (55,6%); e a menor continuou sendo na E.M.U.urb. (37,1%).

Em relação ao fator revoluções políticas percebemos que os jovens estudantes consideraram como mais influente na vida das pessoas no passado do que será no futuro. Quando questionados sobre como avaliavam a influência na vida das pessoas no passado, obtivemos os seguintes números: muita (43,8%); alguma (44,7%); muito pouca (10,7%) e não respondeu (0,8%). Dos que consideraram a influência como sendo muita, destacaram-se os jovens da E.M.P.rur. com 73,7%. No que se refere à influência no

futuro: muita (33%); alguma (43,9%); muito pouca (22,3%) e não respondeu (0,8%), destaque dos jovens que consideraram muita influência da E.M.P.urb. (47,1%).

O fator explosão demográfica apresentou resultados muito próximos. Sobre sua influência na vida das pessoas no passado, registramos os seguintes valores: muita (35,3%); alguma (45,4%); muito pouca (18,5%); não respondeu (0,8%). Os jovens da E.M.P.rur. foram os que mais avaliaram como muito influente (73,7%). Sobre a influência na vida das pessoas no futuro, os dados foram: muita (35,4%); alguma (46,1%); muito pouca (22,3%); não respondeu (0,8%). Dos que acreditavam que a explosão demográfica terá muita influência na vida das pessoas, os jovens estudantes da E.M.U.rur. apresentaram um maior percentual em comparação com as outras escolas investigadas: 50%.

Em relação ao fator crise ecológica, por um lado, houve um aumento da porcentagem daqueles que consideravam que será muita a influência na vida das pessoas em relação ao passado, por outro lado, aumentou também os que consideravam que influenciará muito pouco no futuro. Sobre o passado, ressaltamos os números: muita (40,8%); alguma (40,8%); muito pouca (18,4%). Os jovens estudantes da E.M.P.rur. foram os que mais acreditavam que a crise ecológica influenciou muito a vida das pessoas no passado. Sobre o futuro, registramos os seguintes valores: muita (48,5%); alguma (26,1%); muito pouca (24,6%); não respondeu (0,8%). O maior percentual dos que afirmaram que a crise ecológica influenciará muito a vida das pessoas no futuro foi registrado na E.E.A.urb., 59,2%.

O fator desastres naturais, de acordo com a visão dos jovens, também influenciará ainda mais no futuro a vida das pessoas. Ao serem questionados sobre a influência na vida das pessoas no passado, obtivemos os resultados: muita (46,2%); alguma (33%); muito pouca (20,8%). O número maior dos que avaliaram que esse fator exerceu muita influência foi registrado na E.M.P.rur., 63,1%. Sobre como percebiam a influência no futuro: muita (57,7%); alguma (26,1%); muito pouca (15,4%); não respondeu (0,8%). Os jovens da E.E.A.rur. foram os que mais acreditavam que os desastres naturais mais influenciarão a vida das pessoas no futuro, 69,2%.

Sobre o fator migrações, a maior parte dos jovens colaboradores avaliou que as migrações tiveram maior influência na vida das pessoas no passado do que no terão no futuro. Destacamos os dados sobre o passado: muita (43,8%); alguma (39,3%); muito pouca (16,9%). Dos que afirmaram ter sido muita a influência, a porcentagem maior foi na E.M.P.rur., 68,4%. Em relação à influência das migrações no futuro, registramos os

números: muita (36,9%); alguma (40,8%); muito pouca (21,5%); não respondeu (0,8%). Mesmo com uma percentagem um pouco menor, (53%), os jovens da E.M.P.rur. ainda foram os que mais acreditavam que será muita a influência das migrações nas vidas das pessoas no futuro.

Por fim, no que se refere ao fator toda gente, observamos que não houve muita diferença no olhar dos jovens em relação ao passado e ao futuro. Ao perguntarmos sobre a influência de toda gente na vida das pessoas no passado, registramos: muita (55,4%); alguma (32,3%); muito pouca (12,3%). Destaque da E.M.P.rur., na qual 94,7% dos entrevistados afirmaram que esse fator influenciou muito na vida das pessoas. Sobre a influência no futuro: muita (53%); alguma (33,1%); muito pouca (13,1%); não respondeu (0,8%). Foram mais otimistas em relação à influência de toda gente na vida das pessoas no futuro, os jovens da E.M.P.urb., 70,6%.

A análise dos dados, sob um olhar tanto retrospectivo quanto prospectivo, sugere que os jovens estudantes percebem o tempo como algo sujeito a mudanças, permanências, avanços e retrocessos. Permite-nos inferir algumas considerações: os jovens estudantes não são seduzidos pela história dos “heróis”, pois registraram não acreditar que *reis, rainhas e personagens políticos* não foram e serão menos ainda muito importantes para a vida das pessoas; apresentam tendências de se perceberem como sujeitos da história, principalmente se considerarmos os 50 anos futuros, pois destacaram a crença nos *movimentos sociais* e em *toda gente*; evidenciam preocupações com o meio ambiente e com desastres naturais; registraram uma disposição em desacreditar, cada vez mais, nas questões políticas; enfim, os registros revelam que os estudantes conseguem fazer uma análise crítica da sociedade, posicionam-se e relacionam, de forma coerente, passado, presente e futuro. Cabe reforçar que o item *tecnologia e mecanização* é o que os jovens estudantes mais consideram como fator de influência na vida das pessoas, isso se coloca como um desafio aos professores de História em questionar essa tecnologia e mecanização: afinal, ela está a serviço de quem?

Aos professores de História foi colocada a mesma questão que aos jovens estudantes. Assim como estes, a maior parte dos professores valorizava, sobretudo, as invenções técnicas e mecanização. Inicialmente, refletimos sobre as narrativas dos professores sobre os fatores que influenciaram a vida das pessoas em um passado recente.

A professora Maria Cristina destacou a influência das tecnologias, citou como exemplo a televisão e a internet. Acreditava que os movimentos sociais também foram muito importantes. Por fim, registrou que as reformas políticas, as guerras e conflitos também influenciaram, porém não deu ênfase a esses fatores. Maria Helena hierarquizou os seguintes fatores: tecnologias, invenções e ciências; as guerras e conflitos; movimentos sociais. Quanto às tecnologias, a professora enfatizou a importância dos computadores. Relacionou as guerras com a imigração. Sobre os movimentos sociais, citou o movimento negro, movimento gay e o feminista. Segunda a professora, os dois primeiros obtiveram grandes conquistas, fruto de muitas lutas e reivindicações, porém avaliou o movimento feminista como “natural”. Marli considerou, em primeiro lugar, as invenções técnicas como fator de maior influência na vida das pessoas. Iniciou sua reflexão, destacando a importância da conquista do fogo e da Revolução Industrial. Comentou sobre a relevância dos movimentos sociais e afirmou que as transformações políticas estão interligadas a essas mudanças. Por meio das narrativas das professoras que atuavam nas escolas localizadas no meio rural dos diferentes municípios, observamos que elas percebem o tempo como linear, no sentido de estar aberto às mudanças e às rupturas. Apresentaram uma visão progressista, pois acreditavam na evolução para melhor.

Quanto à análise das narrativas dos professores que atuavam nas escolas localizadas no meio urbano, verificamos que o professor Eduardo acreditava que a maior influência no passado recente foi dos movimentos sociais. De acordo com o professor, os movimentos sociais mobilizaram a sociedade e promoveram mudanças políticas. Destacou a importância também das invenções técnicas, mas reforçou que os movimentos sociais foram mais importantes. Para o professor Sebastião, tanto as invenções técnicas quanto os movimentos sociais tiveram muita influência. A professora Luci afirmou que a maior influência na vida das pessoas foram os fatores ligados à tecnologia. Citou, também, a relevância dos movimentos sociais, como, por exemplo, comentou sobre a ditadura militar. Para ela, os personagens políticos não tiveram muita importância. Assim como as professoras que atuavam nas escolas localizadas no meio rural, também identificamos a visão do tempo relacionada a mudanças, ao progresso.

No que se refere à influência dos fatores mencionados na vida das pessoas daqui há 50 anos, os professores destacaram:

*Se pensarmos daqui a 50 anos, eu penso que as tecnologias vão influenciar muito, mas também acredito nas reformas políticas. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Se pensarmos em mudanças para o futuro, para daqui a 50 anos, eu ainda penso que a tecnologia também terá destaque. Mas eu tenho pensado que a questão ambiental terá grande influência. Há assuntos que são difíceis de superar, como, por exemplo, a questão do preconceito, pois, se fosse fácil, já teria sido superado. Mas eu avalio que a tolerância, embora eu não goste da palavra tolerância, eu prefiro conhecimento, eu penso que teremos mais conhecimento, e a democracia será mais consolidada. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Se pensarmos no que mais influenciará a vida das pessoas daqui a 50 anos, eu continuo acreditando que serão as invenções técnicas e os movimentos sociais. Eu percebo que os movimentos ainda são fortes. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*Pensando a vida daqui a 50 anos, acredito que o fator que mais influenciará a vida das pessoas será a continuação da revolução tecnológica. Os movimentos sociais, atualmente, eu analiso que foi algo muito bom, mas que estão enfraquecendo. Outra coisa que precisa melhorar com urgência é a questão da Reforma Agrária, mas não é por meio da violência, mas por meio das possibilidades de nos mostrarmos insatisfeitos e, como professor, eu tenho o papel de incentivar meu aluno a se tornar um revolucionário, mas na mentalidade. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

*Pensando daqui a 50 anos, eu acredito que o que mais irá influenciar a vida das pessoas serão as ONGs e as invenções técnicas também. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

*Ao refletir sobre o que mais poderá influenciar a vida das pessoas daqui a 50 anos, eu queria que fosse os movimentos sociais e as reformas políticas, esse é meu sonho, mas, fazendo uma análise pessimista, eu penso que as inovações tecnológicas serão o que mais influenciará. Dessa forma, acredito que as escolas irão se atentar para como fazer um bom uso das tecnologias. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

As narrativas dos professores, tanto dos que atuavam nas escolas localizadas no meio rural, quanto urbano, sugerem uma avaliação muito próxima entre os fatores que mais influenciaram no passado com os fatores que mais influenciarão o futuro. Ou seja, prevalece a crença nas invenções técnicas e mecanização. Maria Cristina destacou, em primeiro lugar, as tecnologias e considerou também as reformas políticas. Maria Helena afirmou que as tecnologias estarão em primeiro lugar, mas registrou que a questão ambiental será um fator muito importante, que exercerá grande influência na vida das pessoas no futuro próximo. Para ela, os movimentos sociais terão certa influência, porém menor do que tiveram no passado. Questionou a consolidação da democracia, mas considerava-se otimista em relação ao futuro. A professora Marli destacou que tanto as tecnologias quanto os movimentos sociais terão muita influência na vida das

peças. O professor Eduardo avaliou a influência maior dos movimentos sociais no passado, comentou que, no futuro, o fator que exercerá maior influência será relacionado às tecnologias. Para ele, as ONGs substituirão a importância dos movimentos sociais. Enfatizou que a Reforma Agrária deve ser resolvida com urgência, porém sem violência. O professor Sebastião também considerou que as invenções técnicas terão uma influência na vida das pessoas no futuro, bem como as ONGs. Luciana queria acreditar que os movimentos sociais passariam a ter maior influência no futuro, porém, considera-se pessimista, e, dessa forma, afirmou que as invenções técnicas serão o fator de maior influência.

Reafirmamos que os dados analisados dos questionários respondidos pelos jovens estudantes comparados com as narrativas dos professores, referentes aos fatores que mais influenciaram e que mais influenciarão a vida das pessoas (passado e futuro), não apresentaram diferenças significativas. Essa convergência pode ser indicio de que o ensino de História reproduz determinadas formas sociais de apreensão da História, embora também seja possível uma relação inversa. Sugere também que, na consciência histórica de jovens estudantes e professores de História, o presente parece fluir na direção de um futuro presente e de um presente passado.

Na relação entre os três tempos, Chesnaux (1995) afirma que o presente só tem necessidade do passado em relação ao futuro. Para o autor,

[...] não se trata apenas de melhor “viver o presente” como se contentava Lucien Febvre, mas de mudá-lo (ou defendê-lo). A memória coletiva e o apelo a história desempenhou o papel de última instância em relação ao futuro. A relação dialética entre passado e futuro, elemento, ao mesmo tempo, de continuidade e ruptura, de coesão e de luta, é a própria trama histórica. (p. 24).

Paul Ricoeur, em sua obra *“Tempo e Narrativa”*, procura responder à questão: *“o que é o tempo?”*. Para isso, fundamenta-se no livro XI das Confissões de Santo Agostinho. De acordo com Ricoeur (2010), Agostinho, em determinado momento de seus estudos, coloca o passado e o futuro no presente, para isso, utiliza a memória e a expectativa, transfere para a primeira a ideia de um longo passado e, para a segunda, a de um longo futuro.

Analisamos as representações de passado, por meio de uma memória histórica e de futuro, ou seja, a expectativa dos jovens estudantes e dos professores de História. Para os jovens estudantes, questionamos como era a vida no Brasil e na sua região há 50

anos, em seguida, como será a vida no Brasil, na sua região, daqui a 50 anos. Como indicadores das distintas épocas, escolhemos algumas de sentido positivo: *pacífica; próspera e rica; democrática* e sentido negativo: *superpovoada; marcada pela desigualdade; marcada por conflitos étnicos e religiosos; agitada por conflitos entre ricos e pobres*. De acordo com Pais (1999), as representações da História e da consciência histórica modelam o futuro próximo. “O possível é deduzível dos campos de experiência” (PAIS, 1999, p. 113). Como nos ensina o autor,

(...) a experiência é o passado actual reportado a um conjunto de acontecimentos que podem ser rememorados quer através de uma elaboração racional, quer através de comportamentos e atitudes emocionais ou inconscientes. Independentemente da sua natureza, esses acontecimentos que formam a consciência histórica. Os horizontes de espera são o futuro actualizado no presente. Jogam um sentimento de esperança, expectativas, temores, anseios, desejos, inquietações. (p. 112).

Na tabela 66, registramos como os jovens estudantes, sujeitos da investigação pensavam como era a vida no Brasil, há 50 anos:

Tabela 66 - Como os jovens estudantes pensam que era a vida no Brasil há 50 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Pacífica;	19,3%	7,4%	7,2%	14,8%	5,3%	11,8%	11,5%
Superpovoada;	3,8%	7,4%		3,7%	10,5%		4,6%
Próspera e rica;	3,8%			7,4%			2,3%
Igual para todos;	7,7%	3,7%		7,4%	5,3%	5,9%	5,4%
Marcada pela desigualdade;	26,9%	37%	50%	44,5%	52,5%	5,9%	36,2%
Democrática;	3,8%	7,4%	21,4%	3,7%	5,3%	11,8%	7,7%
Marcada por conflitos étnicos e religiosos;	15,4%	25,9%		11,1%	15,8%	17,6%	15,4%
Agitada por conflitos entre ricos e pobres.	19,3%	3,7%	21,4%	7,4%		47%	14,6%
Nenhuma das alternativas		7,4%			5,3%		2,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Na avaliação interpretativa dos jovens estudantes, a vida no Brasil há 50 anos era, sobretudo, marcada pela desigualdade. Essa alternativa registrou a maior percentagem do total dos jovens colaboradores (36,2%). Tanto os jovens estudantes de escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano, da maior parte das escolas investigadas, assinalaram o maior percentual nessa opção. A única exceção foi a E.M.P.urb. que, com 47%, marcou a alternativa: *agitada por conflitos entre ricos e*

*pobres*. As três alternativas mais assinaladas pelos participantes caracterizam a vida no Brasil, no passado recente, como tendo um sentido negativo. Essa representação na consciência histórica dos jovens estudantes, por um lado, pode ser explicada pela história do Brasil *colonização, escravidão, ditaduras*. Por outro lado, se o passado é uma reconstrução, os jovens constroem a partir do presente (Pais, 1999). Dessa forma, podemos entender a tabela 66 como resultado da vida presente dos jovens estudantes, pelo que aprendem com os mais velhos, na escola, etc., ou seja, pelo que abstraem da realidade vivida.

No que se refere ao futuro, de acordo com Pais (1999), esse é projetado a partir do presente. Ao serem questionados como pensam que será a vida no Brasil daqui a 50 anos, prevaleceram os indicadores de sentido negativo: *superpovoada* (33,9%); *marcada pela desigualdade* (20%); *agitada por conflitos entre ricos e pobres* (13%). O indicador *superpovada* obteve o maior percentual nas E.E.A.rur., (50%); E.M.U.urb., (40,8%) e E.M.P.rur. (68,4%). O indicador: *marcada pela desigualdade* foi o mais escolhido pelos jovens da E.E.A.urb. (25,9%); E.M.P.urb. (35,3%). *Agitado por conflitos entre ricos e pobres*: E.M.U.rur., (28,6%). Com 11,5% da escolha do total de jovens estudantes, registramos um indicador positivo: *igual para todos*, o qual revelou uma visão mais otimista dos jovens estudantes das escolas localizadas no meio rural: E.E.A.rur. (19,3%); E.M.U.rur. (14,3%); E.M.P.rur. (15,8%). Registramos os dados na tabela 67:

Tabela 67 - Como os jovens estudantes pensam que será a vida no Brasil daqui a 50 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Pacífica;	11,1%	11,1%	14,3%	18,5%			7,7%
Superpovoada;	50%	14,8%	7,1%	40,8%	68,4%	11,8%	33,9%
Próspera e rica;		18,6%	14,3%	3,7%	5,3%	17,6%	9,3%
Igual para todos;	19,3%	11,1%	14,3%	3,7%	15,8%	5,9%	11,5%
Marcada pela desigualdade;	19,3%	25,9%	7,1%	18,5%	10,5%	35,3%	20%
Democrática;		3,7%	14,3%			11,8%	3,8%
Marcada por conflitos étnicos e religiosos;				3,7%			0,8%
Agitada por conflitos entre ricos e pobres.	11,4%	14,8%	28,6%	11,1%		17,6%	13%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

As narrativas dos professores, bem como as respostas dos jovens estudantes revelaram uma visão negativa na história do Brasil nos últimos 50 anos. As professoras Maria Cristina e Maria Helena ressaltaram o atraso em relação à moradia e ao transporte. O professor Eduardo enfatizou as desigualdades sociais. Luci, Sebastião e

Marli não se posicionaram. Em relação ao futuro, verificamos uma visão mais otimista, destacamos a narrativa da professora Maria Cristina: *E para o futuro, para os 50 anos para frente eu, estou bastante otimista, eu penso que mais pessoas terão acesso às coisas boas da vida. (...) acredito numa melhoria. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

Considerando os mesmos indicadores, perguntamos aos jovens: *Como você pensa que era a vida na sua região há 50 anos?* A maior parte dos jovens entrevistados, 40,9%, tinha uma representação positiva sobre o passado da região, consideravam-na pacífica. Esse indicador foi o que se destacou em quase todas as escolas investigadas, obteve maior ênfase na E.M.P.rur., na qual 84,1% registraram essa alternativa. Os números forma registrados na tabela 68:

Tabela 68 - Como os jovens estudantes pensam que era a vida na sua região há 50 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Pacífica;	38,5%	33,4%	28,6%	40,8%	84,1%	17,6%	40,9%
Superpovoada;	3,8%	11,1%	14,3%	18,5%		29,3%	12,3%
Próspera e rica;	3,8%	11,1%	7,1%	3,7%		11,8%	6,1%
Igual para todos;	26,9%	7,4%		14,8%	5,3%	11,8%	12,3%
Marcada pela desigualdade;	11,5%	11,1%	14,3%	11,1%			8,5%
Democrática;		11,1%	21,4%	3,7%	5,3%	11,8%	7,7%
Marcada por conflitos étnicos e religiosos;	7,7%	7,4%			5,3%	5,9%	4,6%
Agitada por conflitos entre ricos e pobres.	7,7%	7,4%	14,3%	3,7%		5,9%	6,1%
Não respondeu;				3,7%		5,9%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Na mesma perspectiva, interrogamos aos jovens estudantes: “Como você pensa que será a vida na sua região daqui a 50 anos?” Em todas as escolas investigadas, a maior percentagem registrada foi na opção *superpovoada*, que foi assinalada por 42,4% do total dos jovens participantes da pesquisa, como podemos perceber na tabela 69.

Tabela 69 – Como os jovens estudantes pensam que será a vida na sua região daqui a 50 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Pacífica;	15,4%	11,1%	7,1%	18,5%	21%	5,9%	13,8%
Superpovoada;	53,9%	37,1%	28,6%	44,5%	47,4%	35,2%	42,4%
Próspera e rica;	3,8%	14,8%	21,5%	11,1%	21%	5,9%	12,3%
Igual para todos;	15,4%	7,4%	21,5%	7,4%	5,3%	11,8%	10,8%
Marcada pela desigualdade;	3,8%	14,8%	7,1%	14,8%	5,3%	17,6%	10,8%
Democrática;	7,7%	7,4%	7,1%			5,9%	4,6%
Marcada por conflitos étnicos e religiosos;			7,1%			5,9%	1,5%
Agitada por conflitos entre ricos e pobres.		7,4%		3,7%		11,8%	3,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

A comparação entre as duas tabelas evidencia mudanças em como os estudantes percebem a sua região no passado e no futuro. Os dados sugerem que a representação do passado como uma região “pacífica” pode ter uma relação com a história dos três municípios, que, em comum, têm uma tradição agrária, características das cidades interioranas, e que são fortemente retratadas nas vozes dos habitantes mais antigos, por meio da expressão: “no meu tempo...”. As alterações, tais como o aumento da população, o ritmo de vida mais acelerado que o desenvolvimento das tecnologias, dentre outras que fazem parte do presente dos jovens estudantes, podem ser considerados motivos que justifiquem o que pensam sobre o futuro da região: uma região “superpovoada”.

Interessava-nos ver como os jovens estudantes imaginariam suas vidas daqui a 50 anos. A certeza que se desenhava como mais consensual é a que se relaciona com a família, pois 43,8% do total dos jovens investigados assinalaram: *terei uma família feliz e harmoniosa*. Logo a seguir, destacou também a convicção forte que terão um trabalho em que se sentirão realizados, pois 37,9% optaram por essa alternativa. Chama-nos a atenção o desinteresse em permanecer trabalhando e vivendo no meio rural, pois apenas 1,5% dos jovens que viviam no meio rural ressaltaram o interesse em permanecer. Dados registrados na tabela 70:

Tabela 70 - Como os jovens estudantes pensam que será sua vida daqui a 50 anos

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Continuarei trabalhando e vivendo no meio rural;	3,8%				5,3%		1,5%
Terei um trabalho com o qual me realizarei;	11,5%	40,8%	35,7%	55,5%	57,9%	52,9%	37,9%
Terei uma família feliz e harmoniosa;	77%	51,8%	64,3%	22,3%	10,5%	5,9%	43,8%
Terei bons amigos;				7,4%		5,9%	2,3%
Terei rendimentos elevados;		3,7%		7,4%	26,3%	5,9%	6,9%
Terei tempo para o lazer.	7,7%	3,7%		3,7%		23,5%	6,1%
Nenhuma das alternativas				3,7%		5,9%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Para Anguera e Santisteban (2012), o futuro da humanidade leva em conta a história conhecida, geralmente, os jovens consideram que tudo irá se repetir, que a história é cíclica. Quando refletem sobre o futuro pessoal, isso se manifesta de forma contrária, o futuro é tempo de transformação e, quase sempre, para melhor. Essa afirmação corrobora os dados de nossa investigação. Os jovens estudantes apresentaram diferenças no momento de pensar o futuro pessoal e o futuro do país da região. Quando o indivíduo pensa o futuro, sempre recebe influência de agentes exteriores, sejam os acontecimentos da atualidade do mundo os conhecimentos da escolarização ou a educação familiar.

Como nos ensina Pais (1999), o passado e o futuro são construídos e reconstruídos a partir do presente. Nesse sentido, acreditamos que as narrativas dos professores, ao registrarem suas representações do passado e do futuro, sejam movidas pelas questões do presente. Dessa forma, apresentamos, separadamente, os relatos dos colaboradores de cada município. Iniciamos com os professores do município de Araguari:

*No caso da nossa região, se voltar 50 anos, percebemos que era uma região agrária dominada pelos coronéis. Um local de pouca gente mandando e muita gente obedecendo. Se projetarmos 50 anos, não sendo pessimista, eu não acredito em muitas mudanças não. Eu não acredito em muitas mudanças na região. (Maria Cristina, professora da E.E.A.rur., 2010).*

*Quando eu penso sobre a vida aqui na região há 50 anos, eu vejo Araguari como um lugar pacífico, sem tanta violência, mas com muita desigualdade, com fortes características rurais, portanto, um local bom para se viver. Daqui a 50 anos, eu tenho um visão um pouco pessimista, imagino uma cidade mais violenta, com permanência*

*das desigualdades sociais, com mais preconceito, mas com evolução das tecnologias. (Eduardo, professor da E.E.A.urb., 2010).*

Na análise da professora Maria Cristina, a cidade de Araguari foi marcada pela desigualdade, um local dominado pelos “coronéis”. Evidenciamos, em sua narrativa, uma visão pessimista em relação ao futuro da região, pois a professora registrou que não acredita em mudanças. O professor Eduardo avaliou o passado de Araguari como pacífico, porém com muitas desigualdades. Percebia o futuro com uma população maior, marcado pela desigualdade social e com possibilidades de tornar uma cidade mais violenta. Na continuação, registramos as narrativas dos professores da cidade de Patos de Minas:

*Eu nasci e passei toda a minha vida na cidade de Patos, uma reflexão sobre como era a região há 50 anos atrás eu percebo que era uma região tranquila, sem violência, as pessoas viviam principalmente do trabalho agrícola, mas, por outro lado, era evidente a desigualdade social. Daqui a 50 anos acredito que teremos uma população bem maior, talvez a região fique mais violenta, mas acredito que economicamente será uma região mais rica. (Marli, professora da E.M.P.rur., 2010).*

*A nossa região, no passado, era um lugar bom de se viver, era uma vida mais calma, embora trabalho fosse mais pesado. As pessoas eram mais próximas. Daqui há 50 anos, acredito que a cidade vai crescer muito. Por um lado, pode ser bom, mas por outro pode trazer junto o aumento da violência. (Sebastião, professor da E.M.P.urb., 2010).*

A professora Marli revelou carinho e certo saudosismo, quando se referiu ao passado da cidade de Patos. No futuro, acreditava no aumento da população e, conseqüentemente, da violência. Na mesma perspectiva, observamos que o professor Sebastião também tinha uma representação positiva do passado de Patos de Minas. Quanto ao futuro, acreditava no crescimento da cidade, por um lado, isso poderia ser bom, mas, por outro, poderia significar o aumento da violência. Quanto às narrativas das professoras do município de Uberlândia, evidenciamos posicionamentos diferentes:

*Aqui, há um discurso de lugar progressista, os fazendeiros procuraram fazer o progresso para eles, foram egoístas, mas, na verdade, acabaram atingindo outros grupos. Não foi pensado para os outros, mas acabou sobrando. Daqui a 50 anos, eu acredito que Uberlândia será a capital do Triângulo Mineiro. A tendência é Uberlândia tornar-se uma das maiores cidades de Minas. Há um esforço conjunto, entre todas as classes. (Maria Helena, professora da E.M.U.rur., 2010).*

*Quando penso na região de Uberlândia há 50 anos, eu acredito que é importante ressaltar a presença de vários grupos sociais atuando em Uberlândia. Sempre que eu falo da cidade para os meus alunos, eu procuro ressaltar que não é da forma que a*

*historiografia tradicional ensina, ou seja, uma cidade para o progresso, a cidade que cresceu por causa de um determinado grupo. Eu sempre reforço que, nesta cidade, sempre houve uma grande desigualdade social, e a cidade cresceu devido ao esforço conjunto de vários grupos. Pensando Uberlândia daqui a 50 anos, eu não tenho uma visão otimista, pelo contrário, sou muito pessimista. Não vejo melhores condições em Uberlândia no futuro, penso que continuará a desigualdade. (Luci, professora da E.M.U.urb., 2010).*

A professora Maria Helena declarou que a região de Uberlândia é conhecida como um lugar no qual determinados fazendeiros “fizeram” a região. Caracterizou como um lugar progressista. Mas, segundo a professora, mesmo tendo como protagonismo um grupo de fazendeiros, o “progresso” atingiu todos os grupos sociais. Em outra perspectiva, a professora Luci faz uma crítica à historiografia tradicional, ao afirmar que Uberlândia “cresceu” devido a um determinado grupo. Em sua narrativa, reforçou que o passado da região foi marcado pela desigualdade social, e o crescimento da cidade se deu devido ao esforço conjunto de vários grupos sociais. No que se refere ao futuro, Maria Helena se mostrou extremamente otimista, afirmou que Uberlândia será a capital do Triângulo Mineiro, que essa mentalidade de “progresso” é aceita pelos diversos grupos sociais. Luci fez uma crítica a essa ideologia de progresso. Questionou até que ponto é vantajoso um crescimento populacional, se nem todos terão qualidade de vida. Para a professora, permanecerá a desigualdade social.

A análise das narrativas nos permite relacioná-las com as tipologias propostas por Rusen (1992), “tradicional, exemplar, crítica e genética”. A narrativa da professora Maria Helena revela indícios de uma consciência histórica exemplar, ao relacionar situações com regularidade entre passado e futuro, ou seja, percebe a história de Uberlândia num progresso contínuo. A narrativa da professora Luci sugere sinais de uma consciência histórica crítica, pois delimita seu próprio ponto de vista ante os preestabelecidos, questiona o “progresso” da cidade de Uberlândia, denuncia a desigualdade social, a concentração de poder e a ideologia de uma cidade “modelo”.

A prática da compreensão histórica também consiste em fazer ajuizamentos. De acordo com Pais (1999), o ajuizamento dos fatos históricos não é independente do conhecimento desses mesmos fatos, esse “juízo” proporciona uma determinada imagem da História. O conhecimento propicia uma conceituação desses fatos, uma busca fundamentada das causas dos fatos ou das realidades descritas. Escolhemos uma temática próxima à realidade brasileira, *concentração de renda*, com o objetivo de

estimular os professores de História, discutir, questionar, desvendar as causas, tomarem partido, enfim, exercitarem a prática da compreensão histórica.

Maria Cristina declarou que existe um discurso, o qual afirma que a vida dos brasileiros vem melhorando, mas ela não acredita muito, asseverou que ainda temos um longo caminho a percorrer. Segundo a professora, a concentração de renda é histórica, herança da colonização. Para mudar esse quadro, considera fundamental a participação ativa do povo. Enfatizou que a concentração de riquezas é maior ainda no meio rural. A professora Maria Helena faz uma análise sobre a permanência da concentração de renda no Brasil, citando como exemplo a cidade de Uberlândia. De acordo com a professora, a concentração de renda, a desigualdade é histórica. Alguns “dirigentes” ganham com o “progresso”, mas, “por tabela”, os pobres conseguem alguma melhoria. De acordo com a professora Marli, a concentração de renda, no Brasil, já foi maior, mas ainda é um problema sério. Sugeriu, como possibilidade de mudança, uma medida mais radical: a implantação do socialismo.

Os três professores que atuavam nas escolas localizadas no meio urbano consideravam a questão da desigualdade social e da concentração de renda como históricos. Eduardo destacou como “causa” o fato de que, ao longo do tempo, algumas pessoas foram acumulando renda e a maioria sendo explorada. Para ele, é necessário que haja políticas públicas para diminuir a desigualdade social. De acordo com o professor Sebastião, atualmente, faltam aos sujeitos utopias, iniciativas. Por isso, continua a desigualdade. Também acredita que, para mudar o quadro, é pertinente a atuação do governo. Por outro caminho, a professora Luci declara que faltam ações conjuntas e propõe, como fundamental, a participação dos movimentos sociais. É a única que afirma que só por meio das lutas sociais é possível uma transformação da sociedade.

Acreditamos que o ajuizamento dos professores sobre determinados fatos ou realidades, influência ao julgamento e, conseqüentemente, a consciência histórica dos jovens estudantes. No caso do processo de aprendizagem histórica por parte dos alunos, Pais (1999) afirma:

(...) Na verdade, a aprendizagem da História implica, por parte dos alunos, a apropriação de uma linguagem específica, mas essa apreensão não passa apenas por uma simples memorização, antes pela aprendizagem de operações intelectuais que permitam a construção de um determinado tipo de discurso – o discurso histórico,

relativo a uma História que não é um dado, mas um adquirido. (p. 125-126).

Com o intuito de registrar oajuizamento dos jovens estudantes, questionamos: *Algumas pessoas no Brasil são ricas e muitas são pobres. Algumas possuem muitas terras e muitas não possuem terras. Na sua visão por que há pessoas mais ricas que as outras?* Nas possíveis razões da riqueza, sugerimos alternativas que pudessem se relacionar com “fatores biográficos” e outras com “fatores externos. Em relação aos primeiros, tínhamos as seguintes opções: *porque trabalharam bastante; porque herdaram riquezas e dinheiro; porque fomentaram a inovação e/ou correram riscos; porque foram egoístas e imorais.* Como fatores externos: *porque tiveram sorte; porque beneficiaram de um sistema econômico injusto.*

Por meio da tabela 71, podemos observar que a maior parte dos jovens estudantes, 32,4%, atribui a razão de riquezas a um fator biográfico: *porque herdaram riquezas e dinheiro.* Os alunos das escolas localizadas no meio rural foram os que registraram um maior percentual nessa alternativa: E.E.A.rur. (34,7%); E.M.U.rur. (43%); E.M.P.rur. (47,4%). São sinais de que os jovens investigados possuíam uma forte consciência do peso das transmissões patrimoniais.

Tabela 71 - A visão dos jovens estudantes sobre o porquê de algumas pessoas no Brasil serem ricas e outras muito pobres. Algumas possuem muitas terras e muitas não possuem terras. Enfim, o porquê que algumas pessoas são mais ricas que as

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Porque tiveram sorte;	3,8%	7,4%	7,1%	3,7%		5,9%	4,6%
Porque trabalharam bastante;	15,4%	37%	21,4%	29,6%	5,3%	17,7%	22,3%
Porque herdaram riquezas e dinheiro;	34,7%	14,8%	43%	29,6%	47,4%	35,2%	32,4%
Porque foram egoístas e imorais;	19,3%	3,7%	21,4%	3,7%	10,5%		9,2%
Porque beneficiaram de um sistema econômico injusto;	23%	29,7%		26%	36,8%	23,5%	24,6%
Porque fomentaram a inovação e/ou correram riscos.	3,8%	7,4%	7,1%	7,4%		17,7%	6,9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Na continuação deste tópico buscamos analisar a consciência histórica e o sentido de justiça dos jovens estudantes. Para Santisteban e Pagès (2007), a educação para a cidadania pode desenvolver o sentido de justiça nos jovens estudantes. Para os autores, a capacidade de construção coerente dos juízos são peças fundamentais da

cultura democrática. Questionamos sobre quem deveria pagar pelos danos causados às nações indígenas, exploradas ao longo da história do Brasil. As possibilidades de respostas permitem-nos distinguir diferentes responsabilidades: responsabilidade de cada estado: *os governos estaduais*; *responsabilidade do país: o governo federal brasileiro*; o país colonizador: *os portugueses*; os países mais ricos: *dividir a dívida entre os países mais ricos do mundo*.

Para a generalidade dos jovens investigados, desenhou-se um amplo consenso (tabela 72): se as nações indígenas outrora exploradas, reclamassem por indenizações pelos danos, quem deveriam pagar eram *os portugueses*, (46,9%). É um dado que oferece pistas para compreendermos que em função do passado do processo de colonização do Brasil pelos portugueses, do qual resultou a dizimação de milhares de nações indígenas, é que os jovens estudantes mobilizaram sua consciência histórica. A resposta sugere, de acordo com a classificação de Rusen (1992), uma consciência histórica exemplar, pois apresenta uma relação de regularidade entre presente e passado. Porém, se considerarmos o que Pais (1999) nos ensina, “o passado é uma tela sobre a qual o presente projecta a sua visão” (p.125), podemos afirmar que a consciência histórica pode transformar-se, o que demonstra que a História é um permanente processo de (re)interpretação do passado.

Tabela 72 - Quem os jovens acham que deveria pagar, caso as nações indígenas, exploradas ao longo da história do Brasil, reclamassem indenizações pelos danos em um tribunal mundial

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
O Governo Federal Brasileiro;	15,4%	25,9%	28,6%	29,6%	31,6%	5,9%	23%
Os Governos Estaduais;	11,5%	14,8%	14,2%	7,4%			8,5%
Os portugueses;	65,5%	44,5%	21,5%	40,8%	52,6%	47%	46,9%
Dividir a dívida entre os países mais ricos do mundo;	3,8%	11,1%	21,5%	7,4%	10,5%	29,4%	12,4%
Ninguém é responsável.	3,8%		7,1%	14,8%		17,7%	6,9%
Não respondeu;		3,7%	7,1%		5,3%		2,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Ainda com o objetivo de refletir sobre a consciência histórica e o sentido de justiça dos jovens estudantes, colocamos a seguinte questão: *Imagine que a população negra, descendentes dos negros que foram escravizados ao longo da história do Brasil reclamassem indenizações pelos danos em um tribunal mundial. Quem deveria pagar?* Mantivemos as mesmas possibilidades de respostas da tabela 72. A maior parte dos

jovens estudantes ficou dividida entre responsabilizar *os portugueses* (33%) ou *dividir a dívida entre os países mais ricos do mundo* (33%). Dados registrados na tabela 73. Diferente da questão dos índios, em que os estudantes responsabilizaram, principalmente, os portugueses, talvez porque os próprios livros didáticos e as aulas de história possibilitam essa relação direta entre colônia (Brasil) e metrópole (Portugal), a maior parte dos jovens estudantes consideravam mais justos que os portugueses fossem responsabilizados. No caso da população negra, houve uma divisão de responsabilidades, talvez pelo fato de que, quando se estuda nas aulas de História sobre a escravidão, existe um número maior de países envolvidos.

Tabela 73 - Quem os jovens consideram que deveria pagar caso a população negra, descendentes dos negros que foram escravizados ao longo da história do Brasil, reclamassem, pelos danos em um tribunal mundial

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
O Governo Federal Brasileiro;	26,9%	14,8%	14,3%	25,9%	15,8%	5,9%	18,5%
Os Governos Estaduais;	11,5%	11,1%	14,3%	3,7%	5,3%	5,9%	8,5%
Os portugueses;	38,5%	33,4%	35,7%	18,6%	26,3%	52,9%	33%
Dividir a dívida entre os países mais ricos do mundo;	19,3%	37%	28,6%	37%	52,6%	23,5%	33%
Ninguém é responsável.	3,8%	3,7%	7,1%	14,8%		11,8%	7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Na tabela 74, registramos os números referentes a questão: *Como você recebe os migrantes das diversas partes do Brasil que escolhem sua região para morar.* Dividimos as opções em duas categorias: mal e bem. Para a categoria mal, sugerimos: *mal, porque penso que cada um deve ficar no seu lugar; mal, porque ele vem tirar nosso emprego.* Para a categoria bem: *bem, porque penso que todos nós somos importantes; bem, porque eu gosto de aprender e conhecer pessoas; bem, porque todos somos brasileiros e podemos ir e vir.*

Tabela 74 - Como os jovens estudantes recebem os imigrantes das diversas partes do Brasil que escolhem sua região para morar

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Mal, porque penso que cada um deve ficar nos seu lugar;		7,4%	7,1%	7,4%	5,3%	5,9%	5,4%
Mal, porque ele vem tirar nosso emprego;		3,7%	14,3%	7,4%	5,3%	11,8%	6,1%
Bem, porque penso que todos nós somos importantes;	3,8%	33,3%	7,1%	14,8%	10,5%	29,4%	17%
Bem porque eu gosto de aprender e conhecer pessoas;	7,7%	11,1%	7,1%	18,5%	5,3%	23,5%	12,3%
Bem porque todos somos brasileiros e podemos ir e vir.	88,5%	44,5%	64,4%	51,9%	73,6%	29,4%	59,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

As atitudes em relação aos imigrantes podem ser reveladoras de diferentes formas de consciência histórica. Podemos observar que a maior parte dos jovens estudantes tem uma predisposição favorável em receber os migrantes em sua região. A maioria (59,2%) justificou pelo fato de que somos todos brasileiros e podemos ir e vir. A partir dos dados da tabela 74, verificamos que, nas escolas localizadas no meio rural, essa percentagem foi ainda maior: E.E.A rur. (88,5%); E.M.U.rur. (64,4%); E.M.P.rur. (73,6%). Talvez pelo fato de, no meio rural, ser comum a migração, ao longo da nossa pesquisa de campo, identificamos que os jovens estudantes não eram naturais da região, muitos eram descendentes de paranaenses, baianos, pernambucanos, dentre outros. Além disso, o trabalho sazonal favorecia a mobilidade de diferentes sujeitos de diversas regiões do Brasil. Se considerarmos a tipologia de Rusen (1992), no aspecto relacionado à migração, os jovens registram sinais de uma consciência histórica genética, por aceitarem diversos pontos de vista.

Com o objetivo de desvendar os interesses mais importantes dos jovens estudantes, se eram relacionados aos aspectos pessoais, nacionais, políticos ou sociais, questionamos quanto à importância (nenhuma, pouca, muita) que atribuíam as seguintes aspectos pessoais: *família, amigos, lazer, dinheiro e religião*; nacionais: *ao Brasil, ao grupo étnico*; político: *democracia*; sociais: *solidariedade aos pobres, à questão ambiental; aos trabalhadores rurais, as tecnologias*.

Observamos que as opiniões entre jovens estudantes das escolas localizadas no meio urbano e das escolas localizadas no meio rural foram muito próximas, poucos itens apresentaram algumas especificidades. Dessa forma, registramos os números que correspondem ao total dos jovens investigados e só os apresentamos de forma separada

(urbano e rural), quando identificamos alguma particularidade. Prevaleceu a importância maior nos aspectos pessoais e sociais. Fato que nos permite comungar com Pais (1999), ao afirmar que uma das características da cultura moderna é a propensão dos indivíduos centrarem as suas identidades no domínio das relações privadas e redes associativas de sociabilidade comunitária.

Dos aspectos pessoais destacou-se a *família*, que foi considerada como muito importante por 94,7% do total dos jovens investigados. Seguido dos *amigos*, 81,5%; *lazer*, 78,5%; *religião*, 73,8%. No que refere aos aspectos nacionais, verificamos que 43,8% atribuem muita importância ao Brasil e 39,2% valorizam como muito importante o seu *grupo étnico*. Sobre as *questões políticas*, mais uma vez, os dados evidenciam um desinteresse por parte dos jovens, pois apenas 29,2% valoraram como importante a democracia. Os aspectos sociais foram apresentados também como importantes na avaliação dos estudantes investigados. 83,9% atribuíam muita importância à *questão ambiental*, nesse aspecto, percebemos uma valorização ainda maior por parte dos jovens estudantes das escolas localizadas no meio rural. O item *solidariedade com os pobres* foi considerado como muito importante por 70,8% dos jovens colaboradores. Os *trabalhadores rurais*, foram considerados muito importantes para 56,2% do total de jovens, observamos que a valorização era maior por parte dos jovens estudantes de escolas do meio rural. As *tecnologias* foram consideradas muito importantes por 70% do total de alunos, a maior importância foi enfatizada pelos jovens estudantes de escolas localizadas no meio urbano.

Também queríamos saber quais os assuntos que os jovens consideravam que mais precisavam ser discutidos no Brasil. Relacionamos os seguintes itens: *a industrialização do país; a Reforma Agrária; a Educação; o Bem estar do povo que vive no meio rural; a questão do desemprego; a política brasileira; a segurança*. Os alunos deveriam escolher três temas. Como podemos observar na tabela 75, 55,4% dos jovens investigados consideraram que *educação; desemprego e segurança* são os assuntos que mais necessitavam ser discutidos no Brasil. Mais uma vez, as respostas dos jovens sugerem que estes possuem consciência dos desafios da contemporaneidade. Percebiam a educação como possibilidade de um futuro melhor e o desemprego e a segurança questões que necessitam de vontade política para serem resolvidas.

Tabela 75 - Quais os assuntos que os jovens estudantes consideram que precisam ser discutidos no Brasil

	Escolas investigadas						Total
	E.E.A.rur.	E.E.A.urb.	E.M.U.rur.	E.M.U.urb.	E.M.P.rur.	E.M.P.urb.	
Educação; desemprego; segurança.	57,9%	66,7%	57,2%	66,7%	36,8%	35,2%	55,4%
Desemprego, política brasileira, segurança;	3,8%		14,3%	7,4%			3,9%
Sobre a população rural; questão do desemprego; segurança;	3,8%		7,1%			5,9%	2,3%
Industrialização; desemprego; segurança;	3,8%	3,7%	14,3%	11,1%	5,3%	29,4%	10%
Bem estar da pop. rural; desemprego; segurança;	19,3%	18,5%	7,1%		15,8%	11,8%	12,3%
Industrialização; educação; política brasileira;	3,8%	3,7%		11,1%	10,5%	5,9%	6,1%
Educação; sobre a população rural; segurança;	3,8%			3,7%			1,5%
Industrialização; educação; sobre a pop. rural;	3,8%						0,8%
A reforma agrária; questão do desemprego; política do Brasil		7,4%			15,8%		3,9%
Educação; bem estar do povo rural; desemprego.					15,8%		2,3%
Desemprego; Industrialização; educação;						11,8%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte - autor, 2010

Ao longo deste capítulo evidenciamos a importância, os desafios, os limites e as potencialidades do ensino de História para a formação da consciência histórica dos professores e dos jovens estudantes. Na tentativa de responder as questões, inicialmente, levantadas, consideramos as respostas do questionário aplicado aos jovens estudantes, a análise das narrativas dos professores e a notas de campo realizadas ao longo das observações. Constatamos que a disciplina “História” se apresentava para a maioria dos estudantes, tanto das escolas localizadas no meio rural quanto no meio urbano, como importante espaço formativo para se conhecer o passado, o presente e orientar o futuro. Atribuía um sentido positivo para a História. Os professores procuravam, ao ensinar História, contribuir para a formação crítica dos jovens estudantes, procuraram valer-se de diferentes metodologias de ensino, porém, em função da prescrição e dos limites das condições de trabalho das escolas públicas, prevalecia um ensino que seguia “linearmente” os livros didáticos como também práticas consideradas tradicionais (resumo no quadro, exercícios de fixação). Predominava a perspectiva tradicional do ensino de História, restrita à institucionalização, porém apresentava sinais de um ensino potencializador, o qual

ênfatiza o papel ético e estético da História na comunicação social em geral, e seu efeito formador e conformador da consciência histórica.

Nossa investigação reafirmou a aprendizagem da História e as práticas pedagógicas do ensino de História como constitutivas da memória histórica dos professores de História e dos jovens estudantes. Concordando com Pais (1999), a consciência histórica é, ela própria, uma dimensão da História, com uma história própria. “O campo da História e da consciência histórica entrelaça-se, uma vez que a consciência histórica se tem constituído numa dimensão cada vez mais importante do modo como lembramos o passado e o articulamos ao presente e ao futuro”. (p. 183). Caminhamos para as considerações finais, momento em que retomaremos todo o processo de estudo e avaliaremos nosso percurso.

***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

*A pesquisa tem uma sedução interminável; escrever é trabalho pesado. É preciso sentar-se numa cadeira, pensar e transformar o pensamento em frases legíveis, atraentes, interessantes, que tenham sentido e que façam o leitor prosseguir. É trabalhoso, lento, por vezes penoso, por vezes uma agonia. Significa reorganizar, rever, acrescentar, cortar, reescrever. Mas provoca uma animação, quase um êxtase, um momento no Olímpio. Em suma, é um ato de criação. (TUCHMAN, 1991, p. 13).*

Optamos por iniciar nossas considerações finais com o pensamento de Bárbara Tuchman, pois este expressa nossos sentimentos. Ao longo desses anos de doutoramento, fomos seduzidos pela pesquisa, nesse processo, convivemos com um turbilhão de sentimentos, alegrias, prazeres, descobertas, angústias, dúvidas, desencantos, perseverança, mas, acima de tudo, animação. Em todos esses momentos, de forma direta ou indireta, tivemos a presença de amigos e familiares, e compartilhamos todos esses sentimentos. Apesar das dificuldades ao longo do caminho, o fascínio pelo tema, o desejo de comunicar os resultados, o espaço solidário da pós-graduação fizeram com que o percurso da pesquisa transcorresse sem maiores tormentos.

Concomitante à pesquisa de campo e à realização das entrevistas, desenvolvemos o trabalho da escrita. Antes da finalização do texto, foram várias as “versões” de cada capítulo, um exercício exaustivo, mas, prazeroso, que revelou a primeira lição de nossa tese: aprende-se escrever, escrevendo. Desde o início da investigação, preocupamo-nos com o alerta de Rusen (2007), ao afirmar que o papel do historiador, além de pesquisar, é dar forma ao que foi pesquisado e fazer isso de forma inteligível e atraente, é o que o autor denomina de “propriedade estética da pesquisa”. Para isso, buscamos aprender com Tuchman (1991), ao nos ensinar que, para escrever uma história e manter o interesse do leitor, é preciso saber “destilar” o texto, ou seja, reunir as informações, dar-lhes sentido, selecionar o essencial e rejeitar o irrelevante. De acordo com a autora, para eliminar o desnecessário, é imprescindível ter coragem e também mais trabalho. Além disso, há um momento que é oportuno parar, para Bárbara Tuchman “devemos parar antes de ter acabado; sem isso, nunca paramos e nunca acabamos”. (1991, p. 13). Dessa forma, foi necessário colocar um ponto final, embora sem finalizar, mas o compromisso social em divulgar os resultados da pesquisa exige a apresentação de possíveis respostas e reflexões sobre os questionamentos que motivaram a investigação.

Com o intuito de analisar o processo de construção de identidades e da consciência histórica de professores de História e de jovens estudantes que cursavam o último ano do ensino fundamental em escolas rurais e urbanas, ao longo de 2010, dirigimo-nos até as escolas investigadas para conviver e experienciar as aulas de História com os sujeitos da investigação. Foram momentos em que praticamos uma observação reflexiva. Consideramos a questão do “estranhamento”, avaliada como fundamental para a pesquisa antropológica, impossível de se efetivar, pois a escola é um espaço que frequentamos como alunos e também como professores, dessa forma, um lugar extremamente familiar. Esse fato não foi obstáculo para nossas análises do contexto de campo, pelo contrário, as experiências e vivências foram elementos indispensáveis para a realização da pesquisa.

O questionário elaborado e aplicado aos jovens estudantes das escolas localizadas no meio rural e urbano, dos municípios investigados, possibilitou a produção de um conhecimento objetivado da identidade social dos sujeitos quanto à idade, gênero, condição social, origem familiar, algumas práticas culturais e de sociabilidade, os significados de “ser jovem”, valores, referências e percepções. Além de permitir conhecer a relação dos jovens estudantes com o ensino de História.

A história oral nos ofereceu referenciais metodológicos para registrar as narrativas dos gestores e, também, dos professores de História que atuavam nas diferentes escolas *lócus* da investigação. Por meio das vozes dos gestores, conhecemos um pouco mais sobre o espaço escolar, os projetos desenvolvidos e de como a “escola” entende, ou não, os jovens estudantes. As narrativas dos professores nos revelaram como se dá o processo da formação da identidade docente e a consciência histórica desses sujeitos. Comungamos com Guimarães (2006), ao afirmar que, ao narrar a si mesmo, a sua história, com determinados objetivos e determinados contextos, o sujeito narra uma história social, coletiva, que é também política.

Ao trabalharmos com a pesquisa comparada, não nos prendemos em relacionar apenas o que aconteceu nos municípios investigados, não nos limitamos em encontrar semelhanças ou diferenças entre os sujeitos da investigação que viviam em diferentes territórios (rurais e urbanos), mas buscamos encontrar sentido no processo de formação das identidades e da consciência histórica dos diferentes sujeitos. Apesar das diferentes globalizações, das ideologias transnacionais, das consequências de imposições de modelos civilizacionais, não vemos tudo acontecer da mesma forma e ao mesmo ritmo em todas as sociedades. As identidades e a consciência histórica têm uma relação com o

grupo social, com a região onde vivem, com o grau de desenvolvimento tecnológico, dentre outros fatores. Assim, a opção por um estudo comparado se deu pelo motivo de ter uma perspectiva que recusa ser só portadora da denúncia ou da constatação. Mas, por possibilitar a construção de saberes e assim, contribuir para um conhecimento mais consciente.

Por acreditarmos que o lugar da experiência de vida dos sujeitos marca profundamente a construção de suas identidades e sua consciência histórica, inicialmente, empreendemos estudos sobre as cidades e o meio rural dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas. O estudo sobre a construção histórica desses municípios revelou-nos que esses se constituem em subespaço do global. Isso nos permite corroborar Santos (1985), quando declara que o espaço é uno e total, ou seja, unidade e totalidade permitem que a sociedade realize uma atribuição diferenciada a cada parcela do território, que possui movimentos temporais e espaciais sucessivos e coexistentes.

Ao realizarmos uma “descrição densa”, inspirados em Geertz (1978), dos municípios investigados, procuramos não perder de vista a relação com o macro, a interdependência entre “local” “global”. Como nos ensina Nosella e Buffa (1996), não se pode permitir que a descrição pormenorizada das árvores impeça a compreensão da floresta em seu todo. Para Araújo e Inácio Filho (2005), a singularidade da história local ou regional não pode pretender substituir a perspectiva da totalidade da qual faz parte. As transformações ocorridas no meio rural e urbano, do *lócus* da pesquisa, evidenciam algumas particularidades e diferenças, mas foi possível promover comparações com outras localidades e com outras regiões. Concordamos com Carlos (2007), ao afirmar que a globalização se materializa no lugar, aqui se lê, percebe e entende o mundo em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e ganha expressão mundial.

No município de Uberlândia, já nos anos de 1970, a população era muito superior, se comparada aos municípios de Araguari e Patos de Minas, e o percentual era bem maior no meio urbano. Patos de Minas, nesse contexto, registrava quase a metade da população, especificamente, 41%, vivendo no campo. Entre os anos de 1970 e 1980, verificamos uma redução drástica, nos três municípios, do número de pessoas que viviam no campo. Esse fato se deu devido ao reflexo do movimento da “Revolução Verde” que ocorreu no país. Além disso, observamos que a população, no município de Uberlândia, dobrou em relação ao início dos anos de 1970.

Os estudos empreendidos nos capítulos 1 sobre o meio rural e urbano dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas demonstraram uma forte (re) configuração do campo e da cidade, identificamos especificidades e pontos em comum. O meio rural do município de Uberlândia destacava-se por haver grandes propriedades rurais e predomínio do agronegócio, e registramos a maior organização e lutas de movimentos sociais pela terra. No meio rural do município de Araguari, por ser uma região mais “recortada” em função das represas dos rios Araguari e Paranaíba, havia um grande número de “ranchos” de pescaria e, dessa forma, a presença de “novos sujeitos” no meio rural. Além disso, verificamos que a população que trabalhava no meio rural era maior do que o número de moradores, fato que revela a importância do setor agrícola nesse município, ou seja, muitos habitantes da cidade trabalhavam no meio rural. Registramos a participação dos movimentos sociais de luta pela terra, embora de forma mais tímida, se comparada com o município de Uberlândia. Patos de Minas, dos três municípios, foi o que configurou características mais “rurais”. Historicamente, apresentou grande número da população vivendo no meio rural e, mesmo com as transformações ocorridas, ainda mantinha, em relação aos outros municípios, *lócus* da investigação, maior número de pessoas residindo no meio rural.

Em comum, nos três municípios, podemos afirmar que o espaço rural não se limitava em ter como atividade econômica dominante a agricultura, nem como função principal produzir alimentos. Tais funções não contemplam a complexidade que caracteriza o meio rural brasileiro. Conforme Silva Júnior (2009), o mundo rural como categoria histórica se transformou, ao longo do tempo, como um espaço diverso, plural nos aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais. O mundo rural é maior que o agrícola. Os grupos sociais que vivem nesse espaço interagem, cotidianamente, com os grupos sociais urbanos. Identificamos, nos municípios investigados, a presença, em maior ou menor quantidade, das tecnologias interferindo na produção da agropecuária. Além disso, constatamos que atividades não-agrícolas, que contribuem para uma fonte de renda complementar, faziam parte do cenário investigado.

Quanto à análise sobre o meio urbano, observamos que a cidade de Uberlândia, reforça a tese de Andrade e Serra (1998), de que, nos anos de 1970, havia uma relação direta entre urbanização e industrialização, pois a população de urbana passou por um grande crescimento no momento em que ocorreu a transferência de vários complexos industriais para a cidade. As cidades de Araguari e Patos de Minas passaram por um

desenvolvimento bem mais tímido. E, prevaleceu, de maneira mais visível, a tradição rural.

As seis escolas investigadas, no que se refere à rede física, possuíam mais semelhanças que diferenças. As escolas localizadas no meio rural passaram pelo processo de nucleação. Foram construídas em pontos estratégicos, e a maior parte dos alunos e professores utilizava o transporte escolar, oferecido pelas Prefeituras Municipais. Nas escolas do município de Patos de Minas, tanto na zona rural quanto na urbana, percebemos que os laboratórios de informática e a preparação de professores para utilizá-los ainda estavam em processo, enquanto, nos municípios de Araguari e Uberlândia, funcionavam com certa regularidade. Uma diferença entre as escolas localizadas no meio rural com as do meio urbano é em relação ao número de alunos. As escolas do meio urbano possuíam maior número de alunos.

Em cada uma das escolas, acompanhamos as aulas de História de uma turma de nono ano do ensino fundamental e, junto ao questionário respondido pelos 130 jovens estudantes sujeitos da pesquisa, buscamos compreender melhor que são esses jovens, como vivem, o que pensam, suas expectativas, perspectivas, conflitos e frustrações. Esse estudo foi desenvolvido no segundo capítulo. Nossa primeira consideração é que o espaço escolar investigado era multicultural. Os jovens estudantes eram homens, mulheres, brancos, pardos, negros, homossexuais, heterossexuais, vindos de diversas regiões do Brasil. Nenhum dos 130 colaboradores possuía trabalho formal. Podiam ser considerados jovens pobres. A renda familiar era menor entre os jovens estudantes das escolas localizadas no meio rural. Alguns, que estudavam em escolas no meio rural, passaram a maior parte da infância em cidades, outros que estudavam em escolas localizadas no meio urbano, passaram parte da infância no meio rural. Esse fato revela um movimento, a circularidade entre rural e urbano como espaço de moradia.

Concordamos com Sposito (1996) ao afirmar que a questão da identidade é fundamental para a compreensão desse momento da vida humana. Porém alerta que tendemos a considerá-la, no caso do jovem, a partir de estereótipos, quase sempre, nascidos pela elaboração de uma imagem originada na mídia. Segundo a autora, ao nos referirmos ao universo juvenil, em geral, sem recortá-lo sob ótica da classe social, tendemos a considerar os jovens consumistas ou alienados. Se recuperarmos a extração de classe, sobretudo para qualificar os alunos da escola pública, acrescentamos, na maioria das vezes, o atributo de violentos ou marginais. Em nossa investigação, identificamos que esse estereótipo fazia parte da representação que os gestores e muitos

professores possuíam em relação aos jovens. Na contramão desse pensamento, os jovens estudantes revelaram valorizar a educação, tinham sensibilidade e consciência social. Preocupavam-se com o futuro social, também com assuntos relacionados ao corpo, saúde, sexualidade e cidadania. Nesse sentido, retomamos o alerta de Sposito (1996), quando afirma que o estereótipo não permite que interroguemos o sujeito – neste caso, o aluno jovem – ao qual atribuímos determinadas características *a priori* e negamos o direito de fala, isto é, negamo-nos escutar o que ele teria a nos dizer sobre si mesmo.

Todos consideravam o lazer como algo muito importante. De forma geral, o que mais valorizavam era ir a festas com amigos. Identificamos que a amizade era um sentimento muito estimado pelos jovens colaboradores. Também podemos considerar que a opção de lazer tem uma relação direta com as condições materiais e com o universo sociocultural. Verificamos que os jovens estudantes da cidade de Uberlândia registraram, dentre outras opções de lazer, ir ao *shopping* e ao cinema. Entendemos que essas alternativas tiveram maior destaque, nesse município, devido às características da cidade.

A maior parte dos jovens estudantes, colaboradores da investigação, declarou que se mostravam otimistas e capazes de interferir no rumo da história da humanidade, pois acreditava que podiam mudar muito o mundo. Avaliava ser fundamental acabar com a fome, com a miséria, com a violência. Reforçou a importância da solidariedade, do respeito às diferenças e ao meio ambiente.

Identificamos a participação da mídia, principalmente a televisiva, na construção das identidades dos jovens estudantes. Concordamos com Franco (1998), ao afirmar que os programas de televisão se apropriam, reproduzem e veiculam representações de pluralidade cultural, porém não consideram todos os grupos, mas alguns deles. Dessa forma, podem reforçar o universalismo etnocêntrico e dominador. Por mais que os jovens estudantes tenham declarado ter um olhar crítico sobre os meios de comunicação, acreditamos que é fundamental o papel do professor nesse processo. É possível, a partir dos programas televisivos, abrir brechas para o questionamento da normalidade da ordem social vigente e avançar na proposta que McLaren (2000) denomina de Multiculturalismo revolucionário.

Em relação à percepção dos jovens sobre a escola, por um lado, acreditavam na escola como um espaço importante para prepará-los para o futuro, principalmente para o mercado de trabalho, por outro lado, percebemos desapontamentos, frustrações,

expectativas não realizadas e avaliações não muito positivas sobre o espaço escolar. Acreditamos que esse quadro seja reflexo da resistência das instituições escolares ante as transformações na sociedade. Segundo Sposito (1996), é preciso perguntar sobre o tipo de experiência cultural que a escola oferece no âmbito da sociabilidade juvenil. Estaria ela estruturando algum patamar de relações significativas para esses setores ou sendo uma instituição de mero credenciamento, cuja única referência importante se transforma em uma vaga lembrança de um ou outro professor que soube interagir de forma mais intensa com os seus alunos?

Lembramos que os jovens querem ser reconhecidos como jovens, na sua diversidade. A escola pode ser um espaço privilegiado na construção das identidades, de projetos de vida, de experimentação, aprendizagem e autonomia. Isso não significa negar aos jovens estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois são instrumentos basilares para a transformação da realidade e construção da cidadania. Defendemos que a escola pode se configurar como espaço de produção de contradição construído por atores plurais em territórios em movimento.

Sobre direitos humanos e cidadania, a investigação registrou o silenciamento dos jovens colaboradores da investigação, o que revela desafios para a escola e para os professores em fomentar discussões sobre tais temáticas. Consideramos fundamental, na educação dos jovens estudantes, reforçar o conceito de uma cidadania ampla, o que denota igualdade diante da Lei, a não discriminação por razões de sexo, etnia, religião, etc, com destaque aos significados de liberdade, justiça e solidariedade. Dessa forma, contribuir na formação das identidades associando ao conceito de alteridade. Sobre a política, evidenciamos descaso, descrença, falta de interesse, o que nos instiga ao questionamento: o que acontece na política que não interessa ao jovem?

Ao longo do terceiro capítulo, procuramos compreender o processo de formação da identidade docente, consideramos que o professor de História contribui na formação das identidades juvenis e que o contato com os jovens estudantes interfere na identidade docente, ou seja, é uma via de mão dupla. Essa afirmação confirma que a formação se processa ao longo da vida pessoal e profissional e em diversos espaços socioculturais. A identidade docente tem relação direta com a cultura e com a sociedade que o professor viveu e vive. Não vivemos num vácuo, o tempo e o espaço nos produzem.

As narrativas dos professores colaboradores revelaram que todos foram filhos de pais trabalhadores, muitos tiveram a experiência de residir em diferentes cidades, alguns, no meio rural. Os pais tiveram grande influência na educação escolar.

Comentaram sobre a importância de alguns professores na construção de suas identidades. Dos seis colaboradores, cinco eram graduados em História e um em Filosofia. Relataram os diferentes motivos que interferiram em suas escolhas. Cinco professores haviam concluído pós-graduação *lato sensu* e uma concluiu *stricto sensu*. Foram alunos trabalhadores, enfrentaram muitos desafios ao longo do processo de formação e mais ainda no início da carreira. Sobre as particularidades da educação no meio rural, foi recorrente a afirmação de que no decorrer da formação inicial nada foi comentado. Os estudos apresentados no terceiro capítulo sugerem que o conhecimento é sempre indissociado da experiência de vida dos sujeitos, por isso, sempre um conhecimento contextualizado.

Os professores colaboradores, como sujeitos sociais imersos em uma sociedade, formam suas identidades na relação que estabelecem com elementos da cultura como família, religião, instituições educativas etc. Produzem sua identificação, que também está carregada de significados simbólicos, de valores recebidos e reelaborados. Nas palavras de Lucini (2007), tornam o que são em relação com a mundanidade. Todos esses aspectos marcam a consciência histórica desses sujeitos e a maneira de como ensinam a história.

Concordamos com Martins (2011), ao declarar que o ensino de História situa-se em uma dupla perspectiva: tradicional e potenciadora. A primeira de cunho mais restrito, na qual o professor se limita a “dar aulas de História”, e a segunda mais abrangente, que pode gerar efeito formador e conformador da consciência histórica dos jovens estudantes. Com o intuito de compreender quais das perspectivas se efetivam nas aulas de História das escolas investigadas, debruçamo-nos sobre um estudo cuidadoso apresentado no quarto capítulo.

O primeiro aprendizado, fundamentado nos estudos de Jorn Rusen, foi a confirmação de que a tarefa proposta para o ensino de História não se limita à formação de identidades, mas também o de desenvolver o pensamento crítico em bases científicas. Porém, por um lado, identificamos que os professores colaboradores não tinham clareza dessa função. Por outro, mesmo diante das adversidades, das condições de trabalho educativo das escolas, evidenciamos que os professores buscavam ensinar História de forma significativa para os jovens estudantes.

Acreditamos que os jovens estudantes só podem atribuir sentido ao que lhes é ensinado em História, quando compreendem a lógica, os métodos e as perspectivas específicas que orientam a produção do conhecimento específico da disciplina. Dessa

forma, tão importante quanto estudar o conteúdo é estudar como o historiador realiza seu trabalho. Esse modo de aprender História exige consideração do que é conceitual contido na narração, na explicação, e também, como se constitui a base de procedimentos que gera determinada narrativa.

Defendemos a proposição de que o ensino de História na escola tem um papel político e cultural. O diálogo entre os sujeitos (professores e alunos), o conhecimento (conteúdos, metodologias fundamentadas teoricamente tanto na historiografia quanto na pedagogia) e o mundo plural e diverso em que vivemos, são fundamentais. Por meio de um intenso e fértil compromisso dos protagonistas – alunos e professores – podemos não apenas evitar uma prática de ensino de História dogmática e ideológica, mas fomentar uma prática criativa e formativa da consciência histórica dos jovens estudantes.

Com a consciência de que o ofício do historiador é lembrar o que outros esquecem (HOBSBAWM, 1995, p. 13) e que o presente só tem necessidade do passado em relação ao futuro e que não se trata apenas de melhor viver o presente, mas de mudá-lo, é que assumimos o compromisso de retornar com os resultados da pesquisa nos municípios investigados, em particular, nas escolas *lócus* da nossa investigação e, além disso, propor aos órgãos competentes, as escolas e aos professores ações de formação continuada, em parceria com as redes municipais e estadual de ensino, cujas temáticas abordem a formação das identidades e a consciência histórica de jovens estudantes e professores de História (meio rural e urbano). Dessa forma, reascenderão, em nós, a esperança de contribuir e o desejo de buscar mais e participar do debate acerca da formação de professores, juventudes, consciência histórica e ensino de História.

## ***REFERÊNCIAS***

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo/Rio de Janeiro/Campinas, HUCITEC/ANPOCS/EDITORA DA UNICAMP, 1992.

ALEGRO, Regina Célia. Considerações acerca da experiência de elaboração e aplicação de manual para coleta e tratamento de relatos orais no ensino básico. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas do ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2008.

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

ANDRADE, Thompson Almeida; SERRA, Rodrigo Valente. **O recente desempenho das cidades médias no crescimento populacional urbano brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada – IPEA, 1998.

ANDRADES, Tiago de Oliveira; GANAMI, Rosângela Nasser. **Revolução Verde e a apropriação capitalista**. 2007. Disponível em: <http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/BB507%Cambio%20Global>. Acesso em 03 de Março de 2012.

ANDRÉ, Marli **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995..

ANGUERA, Carles; SANTISTEBAN, Antoni. El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia na participación democrática. In: FERNÁNDEZ, Nicolas de Alba; PÉREZ, Francisco F. García; SANTISTEBAN, Antoni. (Editores). **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales**. Sevilla: Díada Editora, S.L., 2012.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982

ARANHA, Antônia Vitória Soares; ROCHA, Maria Isabel Antunes; CORAGEM, Amarilis Coelho; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SOUZA, João Valdir Alves; CORREA, Juliane; CARVALHO, Luzeni F. O.; FARIA, Alessandra Rios. Diálogos entre escola formação docente e práticas sócio-culturais: possibilidades e limites da Educação do Campo. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.) (et al) **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Regina Vinhaes Gracindo, Carlos Frederico B. Loureiro, João dos Reis Silva Júnior, Márcia Soares de Alvarenga, Marlene Ribeiro, Rosa Helena Dias da Silva (Orgs). (et al). Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

ARAÚJO, José Carlos; INÁCIO FILHO, Geraldo. Inventário e Interpretação sobre a Produção Histórico-Educacional na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: da semeadura à colheita. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Mulheres letradas e missionária da luz Formação da professora primária nas escolas normais rurais do Ceará – 1930-1960**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

ARAÚJO, Flávia Aparecida Vieira. **(Re)configurações espaciais na cidade média: a análise de Araguari no Triângulo Mineiro (MG)**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagne (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de Arruda; BRITO, Silvia Helena Andrade. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço** (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte política**. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. O narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte política**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço** (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

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

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRANDÃO, Carlos Antonio. **Triângulo capital comercial, geopolítica e agroindústria.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG – Belo Horizonte, 1989.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História.** 2ª Ed. São Paulo: Perspectivas, 1992.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros.** In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). **Retratos da juventude brasileira.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRZEZINSKI, Iris; GARRIDO, Elsa. **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002) - Série Estado do Conhecimento 10.** Brasília: MEC/INEP, 2006.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio Supervisionado.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAÇÃO, Roseli A. Fontana. **Como nos tornamos professoras?** 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAETANO, Rosângela; DAIN, Sulamis. **O Programa de Saúde da Família e a Reestruturação da Atenção Básica à Saúde nos Grandes Centros: Velhos Problemas, Novos Desafios.** **PHYSIS** Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 12 (1): 11-21, 2002.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Aprendendo a ser professor de História.** Passo Fundo, RS: Ed: Universidade de Passo Fundo, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola e a nova abordagem comparada**. Novas realidades e novos olhares. <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo01PTcompleto.pdf>. Acesso em 02/02/2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendência atuais. In: \_\_\_\_\_ . (Org.). **Magistério – construção cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Dinâmicas urbanas na metrópole de São Paulo**. 2006. Disponível em la world wide web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/lemos/04alessand.pdf> Acesso em 22/11/2011.

CARLOS, \_\_\_\_\_. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W., BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A Questão Urbana**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTRO, Maurício Barros de. **Juventudes rurais**: cultura e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2007.

CASTRO, Elisa Guaraná. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias: relações de gênero em assentamentos rurais - Gênero, juventude e o cotidiano dos assentamentos rurais. In: **Reforma agrária e Desenvolvimento**: desafios e rumos da política de assentamentos rurais. Brasília: MDA; São Paulo: Uniara, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista da História Regional** 6(2). p. 93-112, 2001.

\_\_\_\_\_. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1. jan./abr., 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso: 12/02/2012.

\_\_\_\_\_. O estudo empírico da consciência histórica entre jovens do Brasil, Argentina e Uruguai. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Maria Aparecida Lima. **Consciência Histórica: definições teóricas e metodologias de pesquisa**. (digitado), 2011.

CHALMERS, Alan. **O que é ciência afinal?** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, vol. 08, n. 16. Rio de Janeiro, 1995.

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

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: as ações do Mobral no município de Patos de Minas/MG (1970-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso dia 10-09-2010.

\_\_\_\_\_. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, Set/Out/Nov., 2003.

DELEUZE, Guilles, GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DE MASI, Domenic. O ócio criativo. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.

DOSSE, Fraçois. **A História**. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUARTE, Elisa Guedes; GUEDES, Vicente. **Educação, tecnologia e desenvolvimento rural**: relato de um caso em construção. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

DUBY, Georges. A História cultural. In: J.P. RIOUX ET J.F. SIRINELLI (Orgs). **Por uma história cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1998, p. 403-408.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In: MARCELO, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L., 2009.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Escola Nucleada Rural**: Histórico e Perspectivas (Catalão – GO, 1998 – 2000) Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2000.

FONTANA, Josef. Em busca de novos caminhos. In: \_\_\_\_\_. **A História dos homens**. Bauru: EDUSC, 2004, p. 471-490.

FONTURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora Lda., 1995.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72. Agosto/2000.

FRANCO, Alexia Pádua . **Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural**: (Re) pensando relações. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Políticas de inserción a la docencia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L., 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, Lda, 1999.

GARCIA, Daniela da Costa. **História do Colégio Agrícola de Uberlândia, da criação a formatura da primeira turma de técnicos em agropecuária (1957-1972)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2011.

GARCIA, Tânia Braga. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel (Org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**: actas da 7.<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 123-133.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. 4<sup>o</sup> CONPEF - Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

GUIMARÃES, Selva; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_.; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. \_\_\_\_\_; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, S. P.: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. Campinas SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas SP: Papirus, 3<sup>a</sup> edição, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Aprender e ensinar História em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo do “Perspectivas”. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado**. 13<sup>a</sup> Ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Renata Mainenti; CLEPS JÚNIOR, João. Transformações no mundo rural e a Reforma Agrária em Minas Gerais. In: FEITOSA, Antonio Maurílio Alencar; ZUBA, Janete Aparecida Gomes; CLEPS JÚNIOR, João (Orgs.). **Debaixo da lona: tendências e desafios regionais da luta pela posse da terra e da reforma agrária no Brasil**. Goiana. Ed. da UCG, 2006.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia e agricultura familiar**. Porto Alegre: Ed: Universidade/UFRGS, 1999.

GUIDO, Humberto. Filosofia da Educação: entre o anti-moderno e o ultra-moderno. In: HENZ, Celso Ilgo e ROSSATO, Ricardo (Orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria – RS, Biblos, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**; tradução Marcos Santarrita, revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora Lda., 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora Lda., 1995.

IGA. INSTITUTO DE GEOGRAFIA APLICADA. **Mapa do Estado de Minas Gerais.** 1 mapa. Color. Escala 1: 50.000.000. Disponível em <<http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5669-localizacao-geografica/69547-mesorregioes-e-microrregioes-ibge/5146/5044>>. Acesso em 27 de jun. 2011

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

JENKINS, Keith. **A História repensada.** Tradução de Mário Vilela, 3ª. ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2004.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária.** Tradução de Otto Erich Walter Maas. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1980.

KRISCHKE, Paulo J. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). **Retratos da juventude brasileira.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente.** Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

LARROSA, Jorge. **La experiência de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). **Retratos da juventude brasileira.** Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista** – n. 41. Belo Horizonte, MG, Editora UFMG, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão [et al.]. 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

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

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva.** Tradução Luiz Paulo Rouane. Edição Loyola, 5. edição, São Paulo, 2007.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. **A história que se conhece, a história que se ensina.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG, 1997.

LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. **A oeste de Minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista: Triângulo Mineiro (1750-1861).**

Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto Editora. Porto, 2002.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensinar, aprender e viver história no meio rural. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Há serpentes no Paraíso. In: SOLLER, Maria Angélica e MATOS, Maria Izilda (Orgs.). **A cidade em debate**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1999.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. A construção social da juventude rural. **VII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural: América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa**. Porto de Galinhas – Pernambuco, novembro de 2010.

MARTINS, Carlos Henrique dos S.; SOUZA, Patrícia Lânes Araújo de. Lazer e Tempo Livre dos(as) Jovens Brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: ABRAMOVAY, Mirian; ANDRADE, Eliane Ribeiro e ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.

MARTINS Estevão C. de Rezende. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

MARX, Karl. **Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. Rio de Janeiro: Vitória. (K. Marx / F. Engels – Obras escolhidas, volume 1), 1961.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro; Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

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

MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. **A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

MODESTO, Ana Lúcia. Religião, Escola e os Problemas da Sociedade Contemporânea. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora Lda., 1995.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAN, José Manuel. Educação inovadora na Sociedade da informação. Disponível em <http://168.96.2000.17/ar/libros/aped/MORAN.PDF>. Acesso em 05/08/2011.

MIRANDA, Sônia Regina. Ensino de História, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de reflexão. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **El capital cultural de los jóvenes**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A., 2004.

MORIN, Edgar. **O Método**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTTA, Márcia. **Direito à terra no Brasil: a gestação do conflito, 1795-1824**. São Paulo: Alameda, 2009.

MUXEL, Anne. Jovens dos anos 90: a procura de uma política sem rótulos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, 1997.

NAVES, Maria Consuelo; RIOS, Maria Gilma. **Araguari cem anos de dados e fatos**. Edição: Brasília Mendes, 1988.

NOSELLA, Paolo; BUFA, Ester. **Schola Mater: a antiga Escola de São Carlos 1911-1933**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Campesinato e agronegócio: uso da terra, movimentos sociais e transformações do campo. In: FEITOSA, Antonio Maurílio Alencar; ZUBA, Janete Aparecida Gomes; CLEPS JÚNIOR, João (Orgs.). **Debaixo da**

**lona:** tendências e desafios regionais da luta pela posse da terra e da reforma agrária no Brasil. Goiana: Ed. Da UCG, 2006.

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

OLIVEIRA MELLO, Antônio. **A Igreja em Patos de Minas.** Patos de Minas: Edição da escola Estadual “Cônego Getúlio”, 1983.

\_\_\_\_\_. **Patos de Minas:** Capital do Milho. Patos de Minas: Edição da “Academia Patense de Letras”, 1971. \_\_\_\_\_. **Patos de Minas Centenária.** Patos de Minas: Edição da Prefeitura Municipal, 1992.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. **Em busca de uma proposição metodológica para os estudos das cidades médias:** reflexões a partir de Uberlândia (MG). Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Formação Continuada de professores na área de História no ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. In: GUIMARÃES, Selva; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

ORTEGA, Antonio César; GUIMARÃES, Selva. Política de Educação para o mundo rural brasileiro: entre a universalização e a diferenciação dos conteúdos. Uberlândia: Editora Edufu. **Ensino e Revista** v. 12, 2004.

\_\_\_\_\_, GARLIPP, Ana Alice Damas, JESUS, Clesio Marcelino de. Terceirização e Emprego Rural na Agricultura do Cerrado Mineiro: os Casos da Mecanização no Café e na Cana-de-Açúcar. In: GLAYTON, Camponhola; GRAZIANO DA SILVA, José. (Orgs.). **O Novo Rural Brasileiro. Novas Atividades Rurais.** 1ª. ed. Brasília, DF: Embrapa, Informações Tecnológicas, 2004.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectiva do Ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

\_\_\_\_\_. Ciudadanía y enseñanza de la historia. **Reseñas de Enseñanza de la Historia.** Argentina, n. 1, octubre, 2003.

\_\_\_\_\_. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. In: AVILA, R.M.; LOPEZ, M.; FERNÁNDEZ, E. (Eds.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.** Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-215, 2007.

\_\_\_\_\_ ; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, M. A. (Coord.): **Enseñanza de la Historia**. Debates y Propuestas. EDUCO Editorial de la Universidad nacional del Comahue (Argentina), 91-127, 2008.

SANTISTEBAN, Antoni Fernández; PAGÈS, Joan. La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. In: AVILA, R.M.; LOPEZ, M.; FERNÁNDEZ, E. (Eds.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 353-367, 2007.

\_\_\_\_\_. La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. In: FERNÁNDEZ, Nicolas de Alba; PÉREZ, Francisco F. García; SANTISTEBAN, Antoni. (Editores). **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales**. Sevilla: Diada Editora, S.L., 2012.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel, EUGENIO, Fernanda (Orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

\_\_\_\_\_. **Consciência Histórica e Identidades: os jovens portugueses num contexto europeu**. Oeiras: Celta Editora Lda, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida cotidiana, enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PALMEIRA, Moacir. Modernização e reforma agrária. In: COSTA, Luiz Flávio de Carvalho; FLEXOR, Georges; SANTOS, Raimundo. (Orgs.). **Mundo rural brasileiro: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2008.

PEREIRA, Maria da Conceição. A entrada na profissão docente: percursos de professores iniciantes. **III Congresso Internacional sobre Profesorado principiante e inserción profesional a la docência**. Santiago do Chile, 2012.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. **O conhecimento (tácito) histórico polifonia de alunos e professores**. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Campus de Gualtar. Universidade do Minho. 1. Edição, 2009.

\_\_\_\_\_. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESES, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. Tradução Educaro Brandão. São Paulo: Martins, 1990, p. 177-213.

ROJAS, Sandra Patricia; CONDE, Nubia. La reflexion y el rediseño curricular integrado: la experiencia de maestros para maestros desde la reorganizacion de la enseñanza por ciclos en Bogotá, Colombia. **III Congreso Internacional sobre Profesorado principiante e inserción profesional a la docência**. Santiago do Chile, 2012.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 93-114.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

PONTES, Hidelbrando de Araújo. **História de Uberaba e a Civilização do Brasil Central**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História PUC-SP**, São Paulo: EDUC, 1997.

PORTINARI, Denise; COUTINHO, Fernanda Ribeiro. A roupa faz o homem: a moda como questão. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia**. São Paulo; Brasiliense: Publifolha, 2000.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **On the Horizon** (MCB University Press. Vol. 9, n. 5. October, 2001.

RAMIRES, Júlio César de Lima. Cidades médias e serviços de saúde: algumas reflexões sobre os fixos e os fluxos. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (Org.). **Cidades médias: espaços de transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, Alicia Felisbino. **Educação, Trabalho e Formação do Trabalhador de Nível Técnico: Políticas Públicas sobre a Educação Profissional em Uberlândia, MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2010.

RASSI, Marcos Antônio Caixeta. **Uma canção inacabada: formação de professores de História – experiência da FEPAM (1970-2001)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. 1. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15 ed. Campinas, Autores Associados, 1998.

RUIZ, Cristina Mayor. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: GARCÍA, Carlos Marcelo (Org.). **El profesorado principiante**: inserción a la docência. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L., 2009.

RUSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Uma hipótese ontogenética relativa a consciencia moral. **Propuesta educativa**, n. 7, FLASCSO, pp. 27-36, 1992.

\_\_\_\_\_. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do Passado**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. O livro didático ideal. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jorn Rusen e o ensino de História – Curitiba**: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jorn Rusen para investigações na área da educação histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jorn Rusen e o ensino de História – Curitiba**: Ed. UFPR, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu. MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALES, Suze da Silva. **A Educação Rural Brasileira**: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Vol. 1. 3ed. São Paulo. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 25. n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, editora Contexto, 2001.

SILVA, Lourdes Helena. et.al. **Educação do campo em Minas Gerais** – sua história e desafios. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos>. Acesso em 30 de janeiro de 2008.

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.

\_\_\_\_\_. O Ensino de História no meio rural: olhares e práticas. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Antoniette Camargo; SOUZA, Luciente Maria; MENEZES, Leonardo Donizette de Deus. Inclusão Social e Inclusão Digital em tempos de globalização: um estudo em uma escola rural. **Em extensão**, v. 9, n. 1, p. 83-98, jan./jul. 2010.

SILVA, Lourdes Helena e COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. **Revista Presença Pedagógica**. v. 12 n. 69 mai./ju. 2006.

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

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Ensino de História Hoje: Errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, dezembro, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Marcus Vinicius Mariano. **Cidades Médias e Novas Centralidades: análise dos subcentros e eixos comerciais em Uberlândia (MG)**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20/10/2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SPANEVERELLO, Rosani Marina. A percepção de jovens rurais sobre o processo de masculinização. **VII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural: América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa**. Porto de Galinhas – Pernambuco, novembro de 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, v. 17, n.2, p. 141 -172, 2005.

\_\_\_\_\_. Juventude: Crise, Identidade e Escola. . In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre Juventude e Escolarização In Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p.37-52, maio – ago./set.-dez.1997.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em regiões de cidades metropolitanas brasileiras**. 1ª. ed. São Paulo: Global/Ação Educativa/FAPESP, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. Fortalecimento del rol de los docentes: visión internacional. In: ÁVALOS, Beatrice; NORDENFLYCHT, Maria Eugênci. **La formación de profesores: perspectiva y experiencias**. Santiago (Chile): Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, 1999.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

TUCHMAN, Bárbara. **A prática da história**. Trad. Waltensir Dutra. Editora José Olympio, 1991.

VALADEZ, Concepción M.; DÍAZ, Marco A. El profesor principiante em las aulas escolares em Estados Unidos: retos y posibilidades. In: MARCELO, Carlos (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L., 2009.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2ª. ed. – Campinas, SP; Autores Associados, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão.. [et al.]. **Convergências e tensão no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. **Revista Alasru**. Nueva Época. N. 5. Análisis Latinoamericano Del Medio Rural, p. 17-44, 2010.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

\_\_\_\_\_. **O ensino de História e a construção da identidade**. História – série argumento. São Paulo: SEE/Cenp. 1993.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dezembro 2003.

## FONTES

ARAGUARI. **Projeto Político Pedagógico** – PPP. Escola Estadual Artur Bernardes. Araguari, 2009. (digitado).

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico** – PPP. Escola Estadual Madre Maria Blandina. Araguari, 2009. (digitado).

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. Nono Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/12/2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692/71**. <http://www.pedagogiaemfoco.br>. Acesso em 20/12/2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios. Brasília, DF: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular de História**, Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular de História**, Ensino Médio. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2005.

\_\_\_\_\_. Cidadania: organização social e políticas públicas. **Cadernos Pedagógicos Educandos e Educandas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

\_\_\_\_\_. Cidadania: organização social e políticas públicas. **Cadernos Pedagógicos Educadores e Educadoras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

\_\_\_\_\_. Construção Coletiva: Sistema de produção e processos de trabalho no campo. **Cadernos Pedagógicos Educandos e Educandas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

\_\_\_\_\_. Construção Coletiva: Sistema de produção e processos de trabalho no campo. **Cadernos Pedagógicos Educadores e Educadoras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, Conceição; MIUCCI, Carla; PAULA, Andréia. **História em Projetos: a encruzilhada e desconcertos nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PROJETO ARARIBÁ. **História 8º**, Ensino Fundamental Nove Anos. Obra Coletiva. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

PATOS DE MINAS. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Escola Municipal Maria Inêz Rubinger de Queiroz Rodrigues. Patos de Minas, 2009. (digitado).

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Escola Municipal Abdias Caldeira Brant. Patos de Minas, 2009. (digitado).

UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves. Uberlândia, 2009. (digitado).

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Escola Municipal Leandro José de Oliveira. Uberlândia, 2009. (digitado).