

Ensino de História e Educação do Campo: Concepções e aspectos teóricos em escolas do campo no Mato Grosso do Sul

OLIVEIRA, Mariana Esteves de¹

Resumo: O artigo constitui um relato de experiência acerca da pesquisa realizada na Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, juntamente com os alunos da disciplina de Teorias da História e Historiografia, em que foram investigadas, por meio de entrevistas, as perspectivas teóricas e influências historiográficas de professores de História em escolas de onze assentamentos, um distrito e um município rural do Mato Grosso do Sul. Os entrevistados expuseram, desde suas identificações com correntes teóricas, até suas posições frente ao movimento Escola Sem Partido. A partir da dinâmica da disciplina, construída pelo ritmo da Pedagogia da Alternância, foi possível avançar no universo da pesquisa e perceber a presença dos debates caros à Educação do Campo e, ainda, algumas situações de complexidade no fazer-se docente no contexto dos assentamentos rurais.

Palavras-chave: Ensino de história; educação do campo; referenciais teóricos e historiográficos.

Teaching History and Field Education: Conceptions and theoretical aspects in rural schools in Mato Grosso do Sul

Abstract: The article is an experience report about the research carried out in the Field Education Degree at UFMS, together with the students of the Theory of History and Historiography, where the theoretical perspectives and historiographic influences of teachers of history in schools of eleven settlements, a district and a rural municipality of Mato Grosso do Sul. The interviewees exposed from their identifications with theoretical currents until their positions in front of the movement Without Match School. From the dynamics of the discipline, built by the rhythm of the Alternance Pedagogy, it was possible to advance in the universe of research and to perceive the presence of the expensive debates to the Field Education, and also, some situations of complexity in becoming a teacher in the context of the settlements rural areas.

Keywords: History teaching; field education; theoretical and historiographic references.

INTRODUÇÃO

Neste texto propomos discutir algumas relações entre o Ensino de História, os referenciais teóricos da História-Ciência e a Educação do Campo, a partir de experiências produzidas no bojo da formação de professores para as escolas do campo em Mato Grosso do Sul. De forma geral, portanto, o texto é um relato de experiência acerca dos processos de ensino e pesquisa na formação de professores para as escolas do campo.

¹ Docente do Curso de História da UFMS/CPTL. E-mail: mariana.oliveira184@etec.sp.gov.br

A propósito de introdução, entendemos que a temática da Educação do Campo merece dobrada atenção inicial por se tratar de um tema pouco recorrente no âmbito da pesquisa histórica e mesmo no campo do Ensino de História. Neste sentido, cabe apontar aqui algumas considerações, sem a pretensão de fechar ou esgotar um conceito. É preciso esclarecer o lugar de onde falamos e como a Educação do Campo é percebida e tratada aqui, dada a polissemia que o termo engendra, o que nos impele a demonstrar processos, contextos e campos de disputa em que o conceito emerge, explicitando ainda o respeito ao paradigma que alinha esta dimensão educativa e teórica às lutas dos povos do campo e às perspectivas educacionais e políticas emancipatórias intrínsecas a elas.

Destacamos, de início, que a Educação do Campo é, antes, um movimento social, derivado direto da luta pela terra, e a sua própria continuidade, na defesa do campo como espaço de vida e cultura, em contraposição à desigual e concentrada estrutura fundiária e à agressividade do capital no espaço agrário, expressa por meio do agronegócio e do latifúndio. Nesse sentido, podemos afirmar que lutar pela terra significa, ainda, lutar para nela se estabelecer e permanecer, daí a importância da luta por escolas de qualidade nos assentamentos rurais e noutros espaços ocupados pela classe trabalhadora camponesa. A Educação do Campo se situa, logo, nos territórios de disputa e na disputa de territórios, tanto por chão de terra quanto por uma educação que se coloca contra o capital, passando pelas disputas teóricas e conceituais que tais dimensões *ideopolíticas* englobam. Como afirma Roseli Caldart:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar/projetar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (CALDART, 2004, s/p)

Como salientamos, a Educação do Campo é continuidade da luta pela terra, para nela permanecer, dando qualidade de vida aos sujeitos que habitam o espaço

rural, mas, também, uma nova luta. Lutas que se somam no campo material e simbólico. As lutas inerentes à Educação do Campo fazem relação com a história dos trabalhadores do campo e visam superações das condições de marginalidade e preconceito em que os sujeitos do campo foram relegados:

A população camponesa ocupou uma posição marginal na subsunção do campo ao capital. Esses homens e mulheres foram historicamente excluídos e oprimidos no processo do desenvolvimento capitalista, marcados por escravidão, exploração, expropriação e expulsão (êxodo?) do campo. No escopo da formação econômica do campo brasileiro para atendimento das elites internas e externas, as populações camponesas foram proletarizadas como engrenagem do processo de concentração fundiária. Ainda, no que tange às representações sociais, no bojo da ideologia hegemônica que daria sustentação ao processo material de exploração, os camponeses foram também historicamente marginalizados pelo processo de construção de um imaginário coletivo, de modo intencional e articulado à exclusão material, por meio da imposição da ideia de atraso, de insuficiência, de preguiça. (OLIVEIRA, 2015, p. 07)

Como processo histórico e social, cabe destacar que a Educação do Campo se manifesta como movimento nacional organizado, mas em construção, vivenciado há pelo menos duas décadas por camponeses e trabalhadores da educação, pesquisadores universitários e colaboradores, com forte protagonismo de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, por exemplo. A Educação do Campo, enquanto movimento, se expressa nas experiências sociais de assentamentos e acampamentos em todo o país, em escolas rurais, associações, comunidades, distritos e universidades, contando com encontros nacionais, estaduais e municipais onde se sistematizam e se direcionam as reflexões, os avanços, os desafios e as lutas, inclusive no âmbito de pressionar o Estado por políticas públicas, ou ainda de acompanhar tais políticas. Muitas leis, programas e diretrizes foram alcançadas nesta seara. As instâncias públicas têm, paulatinamente, reconhecido estas demandas e já existem secretarias especiais de Educação do Campo em todos os níveis e sistemas de ensino público no país, como a do Ministério da Educação e Cultura, residente na SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, onde está inscrita a Coordenadoria de Educação do Campo que atua em nível nacional.

Nesse contexto, uma das conquistas das lutas dos povos do campo se materializa na oferta de vagas em universidades públicas para licenciaturas específicas em Educação do Campo, por meio de programas especiais com fomento, comprometidas com os paradigmas e referenciais da militância que as engendrou, com o foco na formação de professores das/para as escolas do campo

de assentamentos e comunidades camponesas. Estas licenciaturas trazem em seu corpo regimental algumas especificidades que colocam a Educação do Campo em confronto com uma educação rural “no campo” ou “para o campo”, na construção de uma política pública que favoreça a consolidação da reforma agrária, a valorização da agricultura e vida camponesas, a reocupação do campo de forma justa, como oportunidade de interromper o processo de exclusão educacional que causou e ainda causa enorme prejuízo para estas populações. Os projetos pedagógicos preconizam o diálogo entre o universal e o particular nas concepções educativas que levem em conta as peculiaridades e a valorização do campo e da vida camponesa, tendo:

A questão agrária como fundamento material da existência e resistência camponesa, marcadas pela lógica solidarista coletiva e pela luta como meio de vida, conformam o contexto social onde o docente da escola do campo atuará. É preciso compreendê-lo e, na medida do possível, utilizar-se desse contexto como grande aliado na tessitura de uma educação do campo efetiva porque ela mesma está integrada a essa teia social. (OLIVEIRA, 2015, p. 10)

As licenciaturas em Educação do Campo adotam, para tanto, o ensino por áreas de conhecimento² e a Pedagogia da Alternância. Esta última é uma metodologia oriunda da França do início do século XX³, em que o calendário de formação é alternado em tempos de aprendizagem na universidade (ou escola, quando se trata do Ensino Básico), e tempos nas comunidades dos alunos. Isto possibilita que os alunos, trabalhadores, seja no trabalho camponês, seja na docência nas escolas do campo, tenham condições de realizar o curso. Mais do que isso, a metodologia, quando aplicada no modelo de justaposição, renova concepções formativas, compreendendo o tempo-comunidade (aquele em que os alunos desenvolvem em seu meio sócio profissional) como tempo de aprendizagem (inclusive contabilizado como letivo), por meio de instrumentos específicos que fomentam e acompanham o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e propiciam o diálogo entre teoria e prática. De forma geral, estes instrumentos são o caderno de campo (ou caderno da realidade), plano de estudos, viagens técnicas, visitas docentes nas comunidades dos alunos, serões e tutorias, e seus

² O ensino por áreas foi adotado pelo paradigma da Educação do Campo tanto por seus princípios teóricos de tentativa da dissolução do currículo fragmentado quanto por uma perspectiva prática voltada à realidade da escola do campo de modo a diminuir a escassez de professores ou ainda, que os docentes possam compor carga horária satisfatória diante do contexto rural, que implica longas distâncias. Sobre isso, ler: Roseli Caldart (2010).

³ Sobre a história desta metodologia, bem como seus princípios fundamentais, sugerimos a leitura de J. C. Gimonet (1999).

fundamentos observam a necessidade de construção de situações de aprendizagem, acompanhamento e avaliação dos alunos em espaços formativos que estão além da sala de aula, pois se estendem ao meio sócio profissional dos educandos. Não se trata de uma formação “para o trabalho”, mas se aproxima de uma formação “pelo trabalho”.

Na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, contexto de nossa pesquisa e discussão, a Licenciatura em Educação do Campo⁴, conhecida como Leducampo, também adotou a Pedagogia da Alternância e busca, com isso, operacionalizar os instrumentos da metodologia e construir as condições de relação e aproximação entre teoria e prática nas alternâncias dos tempos formativos de universidade e comunidade (especificamente assentamentos rurais e escolas do campo no Mato Grosso do Sul). As atividades de tempo-comunidade possibilitam um sem-número de pesquisas desde que envolvam as relações entre as teorias e conhecimentos discutidos no tempo-universidade com a realidade sócio profissional dos educandos. Foi neste contexto propício que desenvolvemos as atividades relativas à disciplina de Teorias da História e Historiografia junto aos acadêmicos da turma de Ciências Humanas e Sociais no primeiro semestre de 2016 (turma intitulada “Dorcelina Folador”), as quais nos trouxeram até aqui.

A referida disciplina tem como ementa os tópicos acerca dos conceitos de História bem como a trajetória da História como ciência e suas implicações sobre tempo, narrativa e verdade histórica. São discutidas as grandes correntes que deram corpo à História-ciência, isto é, o positivismo, o marxismo e as gerações dos Annales, e como tais movimentos e suas ramificações estabeleceram paradigmas e deixaram heranças sem as quais não se concebe a escrita da História e o ofício do historiador. Finalmente, são debatidas as dimensões e campos historiográficos que predominam no universo da pesquisa histórica, desde a história política, cultural, social, econômica, agrária, regional, indígena, das mulheres, história e trabalho, além de alguns debates teórico metodológicos, como a História Oral e a Memória. Apesar da densidade da ementa, os encontros nos tempos-universidade são

⁴ A Leducampo iniciou suas atividades em 2014 em atendimento à chamada pública do MEC, no Edital nº 2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 2012, do que estabeleceu critérios e condições para o estabelecimento da oferta destes cursos no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Com um projeto pedagógico referenciado nos paradigmas do movimento “por uma educação do campo”, o curso possui um currículo integrador embora se divida em três áreas do conhecimento, sendo elas, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática. Até o momento, o curso teve duas ofertas de vagas em vestibulares e conta hoje com cerca de 150 alunos.

realizados mensalmente, de forma paulatina, e permitem que os debates teóricos sejam intercalados por pesquisas nas comunidades que os preencham de significados e novas discussões.

Em nossa experiência de 2016, as primeiras discussões em sala permitiram denotar que o debate acadêmico seria de grande proveito para a observação das escolas do campo, entendendo que as relações teóricas têm implicações didáticas, políticas e pedagógicas. As primeiras observações de tempo-comunidade em função da disciplina revelaram o potencial da pesquisa acerca dos referenciais teóricos historiográficos nas escolas do campo do Mato Grosso do Sul, e os discentes passaram a realizar observações dirigidas, pesquisas e entrevistas em catorze unidades escolares do campo (algumas escolas possuem polos centrais e extensões), em onze assentamentos rurais do Estado, uma cidade de cunho rural e um distrito, conforme a tabela abaixo:

Municípios	Assentamento	Escolas pesquisadas
Campo Grande	Campo Grande	EM Leovegildo de Mello
Campo Grande	Distrito Anhandui (não é assentamento)	EE Francisco C Rezende e EE Onira Santos Rosa Ext.
Dois Irmãos do Buruti	Município rural (Não é assentamento)	EE EstefanaCenturion Gambarra
Nioaque	Uirapuru	EM 03 de Dezembro
Nova Alvorada do Sul	Pana	EE Rosalvo da Rocha Rodrigues (2)
Ponta Porã	Itamaraty	EE Prof José Edson D dos Santos
Rio Brillhante	Aroeira	EM Euclides da Cunha
São Gabriel D'oeste	Campanário	EE DorcelinaFolador
Selvíria	São Joaquim	EMR São Joaquim
Sidrolândia	Eldorado	EE Paulo E S Firmo (2)
Sidrolândia	João Batista Che Guevara	EE Paulo E S Firmo (Extensão)
Terenos	Patagônia	EM Salustiano da Motta
Terenos	Sete de Setembro	EE Vilma Barreto

Tabela 1. Identificação dos locais de pesquisa/
* Escolas que tiveram dois professores entrevistados

As entrevistas com professores da disciplina de História das escolas do campo se deram por meio de questionários abertos entregues aos docentes das escolas. Quando recolhidos, os alunos do curso transcreviam os resultados em seus cadernos de campo, instrumento da pedagogia da Alternância que facilita a pesquisa, servindo como diário de bordo dos alunos pesquisadores e possibilitando o debate em forma de rodas de diálogo no retorno à universidade.

As entrevistas realizadas em três etapas levaram em conta quatro questões de ordem teórica, resultantes dos encontros de aulas na universidade, perfazendo o tempo total de quatro meses de pesquisa. Na primeira etapa, questionava-se o docente da escola quanto ao conceito de História e acerca do papel do historiador e do professor de História na sociedade. A segunda etapa tratava dos referenciais teóricos dos professores dentro das grandes correntes historiográficas e, por fim, a quarta questão, realizada na terceira etapa, solicitava a posição do professor face ao movimento “Escola sem Partido”, questionamento que derivou das discussões realizadas em sala após as duas primeiras incursões, como veremos adiante. Além disso, os alunos-pesquisadores ainda fizeram observações analíticas sobre os livros didáticos de História adotados nestas escolas, seguindo sugestões e critérios fundamentados nos debates realizados no tempo-universidade.

Os resultados geraram um corpo documental significativo e as respostas nos levaram a reflexões que transformaram a sala de aula em um laboratório de conhecimentos sobre o ensino de História, sobre vivências de pesquisas e as teorias e correntes historiográficas. Podemos considerar que a aprendizagem dos educandos da disciplina esteve profundamente relacionada ao envolvimento dos mesmos na própria construção dos dados que foram, por eles, obtidos no processo investigativo. De forma dialética, o ambiente de ensino consubstanciou-se em ambiente de pesquisa, que alimentava a etapa de ensino subsequente.

Tal concepção se aproxima e se acerca ainda dos fundamentos e princípios da Educação Histórica, área que investiga a Didática da História, isto é, as formas pelas quais se ensina e se aprende História. Como teórico mais proeminente deste campo, Jorn Rüsen discorre acerca da Didática da História e de seus conceitos:

Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. [...] Teoricamente a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. (RÜSEN, 2006, p. 16)

A Didática da História preconiza, ainda, que as experiências em sala de aula sejam fontes na construção de seu conhecimento, a partir de um diálogo dinâmico entre teoria e prática, em condições específicas repletas de intencionalidades, próprias dos métodos de investigação histórica, e em que as respostas produzidas

sejam compreendidas como pistas e indícios das formas como se dão a aprendizagem e a constituição da consciência histórica ao mesmo tempo em que os alunos percebam o conhecimento histórico como processos construídos em múltiplas narrativas. Com isto, a Didática da História valoriza, ainda, as narrativas produzidas em experiências de sala de aula, de alunos e professores.

Neste diapasão, a inovação metodológica aqui incide na construção da pesquisa junto aos alunos em formação inicial para docência na Educação do Campo, na área das Ciências Humanas, onde se investiga a própria docência e o ensino de História em escolas do campo, gerando conhecimento sobre um tema incipiente ou, ainda, praticamente ausente da produção acadêmica, pois não apenas a Educação Histórica é um campo relativamente recente, como os saberes acadêmicos sobre o ensino das humanidades na Educação do Campo é algo ainda a ser construído.

Assim, as narrativas colhidas pelos discentes, no papel de pesquisadores, constituíram material de análise e fonte da aprendizagem, gerando sínteses que se projetam como pistas para a compreensão e construção do ensino de História nos contextos da Educação do Campo.

CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E REFERENCIAIS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS DO CAMPO

Trataremos, neste espaço, dos resultados obtidos na pesquisa, com ênfase às respostas abertas dos professores às quatro perguntas anteriormente apresentadas, isto é, não abordaremos o debate acerca dos livros didáticos adotados nas escolas visitadas, postergando o assunto para outra oportunidade, devido aos limites de tempo e espaço, bem como do escopo do artigo.

Salientamos que nossas análises perseguiram as diretrizes da dialética materialista tanto nas relações entre as informações obtidas e os contextos históricos e materiais observados, quanto entre a objetividade e a subjetividade dos dados, uma vez que os professores responderam a questionários abertos, sujeitos às contradições, às personalidades e pluralidades de visão de mundo. Com isso, afirmamos que as observações e considerações tecidas aqui e no debate subsequente devem respeitar tanto as condições históricas e materiais do objeto investigado, quanto às subjetividades presentes nas respostas, evitando quaisquer julgamentos de ordem acadêmica ou moral sobre os entrevistados como indivíduos.

Nossa intenção foi de reconhecimento dos cenários, das condições, das experiências e dos caminhos percorridos pelo ensino de História nos contextos da Educação do Campo sem desconsiderar os processos de precarização do trabalho docente e da formação de professores, bem como as peculiaridades da própria escola do campo, como a persistência das salas multisseriadas, por exemplo. Com efeito, sem estas primeiras considerações não seria possível avançar aos resultados.

Inicialmente, sobre o conceito de História, podemos observar que grande parte dos professores entrevistados compreendem a disciplina em sua dimensão científica. A ideia de que “História é uma ciência” foi a mais recorrente, como podemos observar nos dizeres: “A História é uma ciência que tem por objetivo conhecer os processos do homem no decorrer do tempo” (E. M. Leovegildo de Melo). Também relatou-se que “a História é uma ciência em construção constante, pois seu objeto de estudo é o ser humano e ele está em constante mudança” (E.M. Rosalvo Rocha Rodrigues) ou ainda que é “uma ciência investigativa que analisa e interpreta os fatos ao longo do tempo e espaço” (Escola Francisco Rezende). Mesmo os professores que não mencionaram a dimensão científica da História especificamente, não se desviaram deste conceito.

Além disso, em muitos relatos, a dimensão científica da História foi associada a certas objetividades e causalidades que lhe aproximam das ciências naturais, conforme podemos observar nos dizeres: “História é uma ciência que comprova fatos que nos promove um entendimento sobre os acontecimentos na atualidade” (E.M.R. São Joaquim). Observamos, nestes relatos, uma noção arraigada a um modelo de ciência histórica do século XIX, pois a objetividade, o apego ao documento oficial, e a relação positiva da História com a nação se fizeram presentes. Assim, o sentido se repete com o professor ao apontar que História “é o estudo do acontecido (...) podendo a qualquer momento ser transmitido e relido em um tempo presente em busca de um futuro. Um povo sem História é o mesmo que uma biblioteca sem livros, ou melhor, um corpo sem alma” (E.E. Paulo Eduardo de Souza Firmo-Polo). Outro professor repete: “História é um estudo social que visa explicar o comportamento humano, um povo sem História não existe” (EE Vilma Barreto). Essa prerrogativa de “resposta ao presente ou ao futuro” se manifesta nos dizeres de professores que preconizam esta cientificidade da História como narrativa

explicativa da nação, discurso que, como vimos, se manifestou recorrentes nas respostas.

A questão da causalidade e da nacionalidade são, portanto, uma constante no discurso dos professores, mas isso não significa que não possuam a dimensão da complexidade e da multiplicidade dos processos históricos. As entrevistas realizadas em tempos e espaços delimitados pelo trabalho e pelos recursos ali disponíveis podem concorrer para a generalização e influenciar na construção de síntese e resumo. Ora, não é fácil conceituar algo complexo em poucas linhas, mesmo que seja algo que nos parece corriqueiro.

Causalidade e funcionalidade da História, com o sentido de explicar o presente através do passado, foram retomadas quando os docentes refletiram sobre quais seriam os papéis do historiador e do professor de História na sociedade, a exemplo do professor que afirmou que o “historiador busca justificar o passado, explicar o presente e ter como deixa a indagação do futuro, já o professor de História é o mediador desses processos através de uma interdisciplinaridade” (E.M. Leovegildo de Mello).

Ao responder a segunda questão, um professor demonstrou estar tratando especificamente do papel do historiador, ao afirmar que “o historiador tem o papel de investigar e comprovar algo que aconteceu no passado. O historiador só trabalha com fatos e também acredita em documentos escritos. Ele sempre vai buscar a verdade e o seu trabalho é minucioso” (Escola Euclides da Cunha).

Nesse ponto foi possível perceber tanto a continuidade das perspectivas manifestadas na primeira pergunta, no que tange ao aspecto científico da História, quanto uma nova questão, expressando a separação, de forma delimitada, de papéis entre o historiador e o professor de História. Em outro depoimento, um professor afirmou que:

O historiador é aquele que pesquisa os fatos em um tempo histórico. O papel do professor é transmitir, pesquisar juntamente com os alunos os fatos escritos pelos historiadores numa visão crítica para propor na sociedade um momento de perceber os fatos atuais e os passados (E.E. Paulo Eduardo de Souza Firmo-Polo).

Devemos considerar que a separação entre a pesquisa e o ensino não é espontânea, não é uma opinião individual, é histórica. A separação do trabalho encontra suas raízes no próprio modelo industrial refletido no ensino, resultado estrutural do mundo contemporâneo, e se torna aguda no fosso histórico entre a

universidade e a escola pública. Esta última, cabe lembrar, tem sido o espaço central da precarização do trabalho docente e das políticas públicas educacionais para a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1986). Apesar da democratização do ensino superior a partir do final dos anos 1960, o modelo excludente e elitista prevaleceu no campo acadêmico e acentuou diferenças e distâncias do trabalho intelectual e do fazer-se docente, seja na universidade, seja na escola pública (CHAUÍ, 2001). Nesta separação, a universidade torna-se lugar de produção de saber e a escola, por sua vez, cumpriria o papel de transmissora. As divisões são maiores quando nos aproximamos do nosso objeto específico que é a História e o Ensino de História, e sobre isso Costa e Oliveira apontam:

Na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos Cursos de Licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas “pedagógicas”, nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas as questões relativas ao ensino. Junte-se a isso a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil - organizados em nosso país a partir da década de 70 do século passado quando, mais uma vez, as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, aos profissionais de cada área abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre. Na área de História, infelizmente, o processo não tem sido diferente. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147)

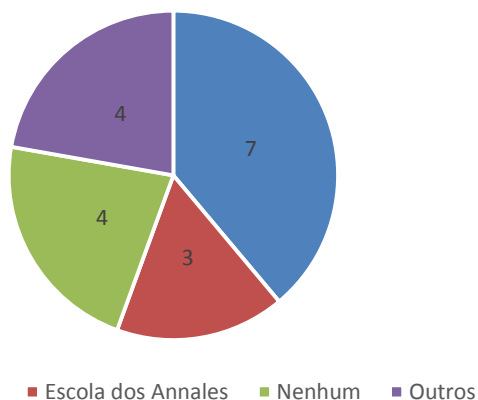
Não obstante o esforço realizado nas últimas décadas para a diminuição destas distâncias, ainda são muitas as frações desta divisão entre pesquisa e ensino e, por isso, é complementemente compreensível dizeres como “o historiador é um investigador: aquele que questiona a intenção, a forma e as consequências dos acontecimentos. O professor tem papel provocativo de induzir o acadêmico/aluno/estudante à curiosidade” (EE Francisco C de Rezende). Assim como estes, outros professores discorreram nesta direção, o que nos revela a necessidade de intensificarmos o debate acerca da dicotomia entre ensino e pesquisa, além de forçarmos, no plano político pedagógico, que a prática docente seja vista como espaço de pesquisa, de constituição de conhecimentos, e que haja, portanto, um diálogo profícuo, como o que tentamos estabelecer a partir daqui. Evidentemente que tal feito precisa estar além do discurso e precisa ser garantido por dispositivos que materializem a dinâmica do debate.

A propósito, estas são as concepções presentes na Educação Histórica, que já mencionamos aqui. Ao criticar uma antiga visão acerca da Didática da História

como um campo de mera transposição de saberes acadêmicos para saberes escolares, Rusen preconiza a importância da compreensão das cognições que concorrem para a aprendizagem, defende a proximidade com a Pedagogia e com os demais saberes, e valoriza a formação de professores neste processo ao mesmo tempo que aponta outros canais que também “ensinam” História, para além do ensino formal, pois, para o historiador alemão, é preciso retomar a História como mestra da vida, que nos oriente no presente e no futuro, para muito além de uma disciplina isolada. O círculo se fecha, em Russel, a medida que estes processos cognitivos sejam compreendidos também a partir das experiências da vida prática, e que alimentam, portanto, a própria prática. Na Didática da História defendida pela Educação Histórica, não há pesquisa sem ensino, nem o contrário é possível, e tampouco poderíamos nortear as ações humanas sem que estes conhecimentos não estivessem entrosados no chão da vida.

Na etapa seguinte, ao tratar de suas principais referências teóricas, os professores consultados nos proporcionaram nova gama de pistas que possibilitam perceber nuances da formação inicial e da prática docente no cotidiano escolar. Com as respostas trazidas pelos alunos nesta nova etapa, optamos por elaborar um gráfico para melhor dispor e compreender os dados, como segue:

Gráfico 1. Referenciais citados pelos docentes das escolas do campo - MS - 2016



Esclarecemos que o número de respostas não coincide com a quantificação exata de escolas e de docentes entrevistados em todas as etapas. Nossa preocupação é apresentar quais referenciais foram citados, mas adiantamos que um professor, por exemplo, indicou que se orienta pelos referenciais do marxismo e da

Escola dos Annales, e, portanto, foi “contabilizado” em duas categorias. Além disso, dois docentes que se referiram a outros referenciais citaram a “educação histórico-crítica” e foram inseridos na categoria de “outros”, todavia poderíamos considerar que tais perspectivas teóricas coadunam com os referenciais marxistas, não obstante a diversidade de suas áreas e seus objetos.

Nesse sentido, não é exagero considerar que a maioria dos entrevistados indicou predileção pela teoria marxista da História. Uma professora justificou a escolha afirmando: “Identifico com o marxismo pois percebo que o trabalho é uma categoria fundante de todas as outras. Atualmente, por trabalhar em uma escola de assentamento, noto diariamente a exploração do homem pelo próprio homem” (EMR São Joaquim). Nesta direção, outro professor salientou: “Eu me identifico com a corrente marxista, pois acredito que a História é movida pelas lutas de classes nas sociedades” (EM Euclides da Cunha). Tais perspectivas coadunam com o paradigma originário da Educação do Campo, enraizados nos movimentos sociais e no que se convencionou chamar de Pedagogia do Movimento.

Uma professora da escola localizada no Assentamento Campanário afirmou, por sua vez, que, embora admirasse muito o marxismo, por trabalhar em cima das lutas de classes e defender “a história dos mais sofridos e esquecidos da sociedade”, ela prefere a Escola dos Annales porque “estuda mais fatos corriqueiros, a vida do povo, como eles viviam, sua organização, sua sociedade. Ela abre caminho para o estudo de todos os temas, sem distinção de localização, rural ou urbano, interior ou capital” (EE Dorcelina Folador). Com isso, a professora nos evidencia que sua identificação resulta de uma análise consciente, fruto de um estudo prévio, embora os termos usados não sejam os mais distintivos dos referenciais teóricos apontados. Cabe destacar aqui que não havia, no questionário, a disposição das correntes para realizarem múltipla ou única escolha e que a menção dela à comparação ao marxismo pode ter ocorrido espontaneamente ou, ainda, evidenciar possíveis representações geradas pela presença da Leducampo na escola, uma vez que o curso, por ser vinculado originariamente à Educação do Campo, possa provocar a referência ao marxismo. Ressaltamos, todavia, que os alunos pesquisadores cuidaram de não induzir a essa discussão de forma enviesada.

De modo geral, podemos afirmar que os docentes que indicaram as escolas marxista e dos Annales realizaram, nestes ou outros trechos do questionário,

reflexões que nos levam a considerar serem eles portadores de conhecimentos teóricos a tal ponto que sejam articuladores conscientes entre teoria e prática pedagógica, e isso fora confirmado quando questionados acerca do movimento Escola Sem Partido, como veremos adiante.

No entanto, cabe discorrer brevemente aqui sobre dois grupos de respostas que chamaram atenção. Ao responderem com “nenhuma referência teórica” ou “outras referências”, alguns professores nos apresentam situações que merecem análise. A primeira situação nos remete a um debate já mencionado aqui, que revela uma separação dicotômica entre ensino e pesquisa, nos dizeres de um professor: “Pensando um pouco, não gosto de me definir numa corrente historiográfica, acredito no modelo de Paulo Freire e construtivista. Por trabalhar mais na área da Educação do que na pesquisa” (E. E. Vilma Barreto). Há uma sugestão de que a História ensinada se aproxima mais da Pedagogia do que da História, sobrepondo métodos aos conteúdos. Ainda nesta direção, a influência de Paulo Freire também se faz sentir no depoimento: “nós ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando, não tenho preferência por corrente historiográfica, mas busco aquelas que tratam da pessoa humana que foca os valores e a ética no cotidiano da sociedade”. (E.E. Paulo E. Souza Firmo-Extensão).

Não é exagero supor, neste momento, que a formação de professores possa ter falhado neste âmbito. Ora, sabemos que as perspectivas teórico-filosóficas do ensino e das políticas públicas em Educação não substituem a formação historiográfica, elas se somam na formação de saberes acadêmicos e pedagógicos. Isto é, ao abordar um tema da historiografia da escravidão na América portuguesa, por exemplo, o professor deveria estar munido das perspectivas historiográficas que compreendem a construção daqueles conhecimentos acadêmicos e, ao mesmo tempo, amparado pelas metodologias e saberes pedagógicos que compreendem o currículo, a didática, as políticas públicas educacionais que o permeiam. Percebe-se aí uma perspectiva de rejeição ao teórico, ao acadêmico, que, em muito, pode resultar do movimento inverso, isto é, do distanciamento que a academia tomou do chão da escola. Ressaltamos que a distância entre as esferas institucionais da pesquisa e do ensino devem ser problematizadas, mas, preferencialmente, para diminuí-la. Aqui, novamente, a Educação Histórica, ao propor um ensino investigativo e a valorização das práticas, saberes e narrativas escolares, poderiam em muito contribuir.

Na esteira deste sentimento de rejeição à academia, outras duas respostas nos chamaram atenção. Em ambas, podemos observar o caráter ideológico que emana das representações acerca dos referenciais teóricos e historiográficos da História. No primeiro deles, de forma sucinta, ao responder acerca da sua identificação com alguma corrente da historiografia, o professor afirma ser: “Agnóstico. Pois não me considero por nenhuma ideologia, mas mostro para o aluno, proporcionando com que ele escolha uma corrente teórica” (E.E. Paulo Eduardo S. Firmo – Sede). Destaca-se aqui que agnóstico significa, em termos gerais, pessoa em defesa de que a existência de Deus não pode ser provada ou deixar de ser provada, isto é, trata-se de uma posição teológica, ligada ao universo do espiritual, do religioso. Está, portanto, deslocado da essência de nossa pergunta, mas não por acaso. Apesar da ênfase no âmbito da ideologia, a questão da religião deve ser objeto de debate. Isso parece mais evidente com o próximo depoimento.

A professora da Escola 03 de Dezembro, ao ser indagada sobre os referenciais teóricos da historiografia, afirmou:

Dizer que tenho um historiador pelo qual me identifico estaria enganando alguém, todos têm um pouco de razão em suas colocações, mas particularmente acredito que somos construtores da história, que somos sujeitos de ações, que as escolhas que fazemos são frutos de concepções ideológicas que acreditamos. O homem é o sujeito história, é a personagem principal responsável por todas as mudanças, mas acredito em uma força superior a do homem: Deus. Se hoje o mundo está indo de mal a pior, é porque na liberdade o homem se afastou de Deus e fez escolhas erradas e a história passa por mudanças muitas vezes trágicas mas já estava escrito que isso aconteceria, é bíblico, mas a ciência quer tirar de cena a existência de Deus (Escola 03 de Dezembro).

Reunimos estes dois depoimentos em um mesmo grupo pois entendemos que eles se relacionam face à dimensão ideológico-religiosa. Foram estes depoimentos, inclusive, que nos conduziram a outra etapa da pesquisa acerca da posição dos professores diante do movimento Escola Sem Partido, pois observamos neles os traços de uma fluidez entre uma “anti-ideologia” e a perspectiva religiosa, anti-cientificista, a despeito da dimensão laica da escola pública.

Se a laicidade da educação pública é um debate importante no conjunto geral das políticas públicas, ele é mais latente quando se trata das escolas do campo. As heranças culturais dos povos tradicionais do campo e suas reformulações das místicas como centrais nas práticas de resistências sociais, além da forte presença das igrejas evangélicas em assentamentos rurais, concorrem para

que a escola do campo tenha menos barreiras à entrada do discurso religioso sem que, no entanto, este discurso inclua religiões de origem africana, por exemplo.

Em atividades realizadas nas escolas dos assentamentos do Mato Grosso do Sul, no bojo das ações da Leducampo, a partir de 2014, temos sido recebidos, de forma recorrente, com atividades culturais de cunho religioso e, mais especificamente, bíblico, o que já havia chamado a atenção do grupo de docentes da Licenciatura em Educação do Campo. Imagens e trabalhos expostos nos murais escolares também evidenciam essa fluidez. Suess, Sobrinho e Bezerra, ao investigarem a formação básica e técnica e entrevistarem alunos da educação do campo no estado de Goiás, se depararam com realidade parecida:

Percebeu-se que, apesar de alguns se mostrarem contra ou até mesmo duvidosos sobre o poder da natureza e divindades que a controlam, a maioria acredita que os fatores religiosos e místicos da natureza acabam influenciando na agricultura, fator pelo qual muitos fazem seus rituais, oram e seguem indicadores da natureza. Além disso, procuram contrariar ao mínimo as forças da natureza e de Deus para que tudo dê certo na colheita. Pois a maioria acredita que a natureza seja vingativa na forma que tudo que se faz mal para ela acaba retornando e prejudicando a agricultura e a vida das pessoas que a agrediu. Dessa forma, muitos procuram causar menor impacto possível no plantio. Concepção semelhante encontra-se em pesquisa realizada por Woortmann e Woortmann (1997, p. 171) com sujeitos do campo do estado de Sergipe: “se a seca é castigo de Deus aos homens que infringiram o ordenamento moral por Ele determinado, ela é também parte da natureza por Ele ordenada”. (SUESS et al, 2014, p. 16)

Os autores, como vimos, ainda se referem a outra pesquisa, sugerindo que tais perspectivas não sejam isoladas. Todavia, face à novidade que o tema da educação do campo enseja, poucas são as referências, e não encontramos outros estudos que analisem a influência dos discursos religiosos nas escolas do campo, algo que se coloca por fazer, dada a importância da temática.

Nos depoimentos colhidos pelos alunos, é possível observar que o discurso religioso se coloca na mesma medida da ausência de pilares teóricos historiográficos, e não ao lado destes. Apresenta-se como uma antítese. Também não parece se tratar dos reflexos das místicas realizadas nos planos simbólicos dos movimentos pela terra, embora não possamos definir tais diretrizes. Nossa análise, construída coletivamente em sala de aula, foi de que, embora expresso em pequeno número no conjunto de respostas obtidas, esse é um discurso a se enfrentar, não por elegermos a ciência como “um novo Deus”, mas por entendermos que a defesa de uma educação minimamente laica, de uma abordagem científica da História na

escola, deve ser buscada e passa pela plena inclusão da diversidade cultural e religiosa dos povos, conforme sugere Rocha:

A garantia do direito à diversidade na política educacional e a efetivação da justiça social, da inclusão e dos direitos humanos implicam a superação de toda e qualquer prática de violência e discriminação, proselitismo e intolerância religiosa. Para tal, a educação nos seus níveis, etapas e modalidades deverá se pautar pelo princípio da laicidade, entendendo-o como um dos eixos estruturantes da educação pública e democrática. A laicidade é efetivada não somente por meio dos projetos político-pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucionais, mas, também, pelo exercício cotidiano da gestão e pela prática pedagógica. (ROCHA, 2013, p. 31)

Por entendermos estes depoimentos como indícios da complexidade das experiências educativas dos professores de História nas escolas do campo, avançamos a pesquisa para o debate acerca das posições dos professores acerca do movimento Escola Sem Partido. Nossa hipótese era de que, paralelo ao discurso religioso ou anti-ideológico, houvesse referendo da perspectiva presente no movimento. A saber, o Escola Sem Partido⁵ é um movimento nacional com considerável adesão de agentes públicos em cargos eletivos, explicitada em projetos de leis em âmbitos federal, estadual e municipal, que partem

[...] do pressuposto que os ambientes escolares brasileiros convivem com uma atuação docente e obras didáticas que impõem aos discentes que convivem nestes ambientes grave doutrinação política e ideológica previamente determinada pelos profissionais no exercício de suas funções. Dessa forma, o objetivo da iniciativa legislativa seria a garantia de uma neutralidade política, ideologia, religiosa de forma que dentro do ambiente escolar. (ROZARIO; PINTO, 2017, p. 596)

Sobre os projetos de lei⁶ que tramitam por diversas câmaras estaduais e municipais e as bases fundamentais do referido movimento, não pretendemos

⁵ “O projeto visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política. A ideia do programa existe desde 2004 e foi criado pela sociedade civil organizada, que tem como proposta colocar um cartaz na parede de toda sala de aula, deixando claro quais os deveres do professor. Para se ter uma ideia, alguns desses deveres incluem “instruir” o professor a não demonstrar suas opiniões sobre qualquer que for o tema; não estimular os alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas e que a educação moral seja ensinada com base naquela que os pais dos alunos achem a mais correta. Contudo, tal projeto tem gerado críticas ao longo dos últimos tempos”. Definição retirada de <http://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido> Acessado em 08/10/2017.

⁶ “Desde 2014, 62 projetos de lei (PLs) relacionados ao movimento Escola sem Partido tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e nas casas legislativas de pelo menos 12 estados e 23 cidades do Brasil. Esses PLs tratam de temas como a proibição da discussão da questão de gênero nas escolas, materiais didáticos e em textos legais, como os planos de educação, e o combate à “doutrinação político-partidária” dos professores dentro da sala de aula [...] Até o final de 2016, a maioria dos projetos de lei encontrava-se em tramitação, tendo alguns poucos sido arquivados. Nas cidades de Santa Cruz do Monte Castelo (PR) (Lei nº 009/2014), Picuí (PB) e Campo Grande (MS) (Lei nº 5.502/15) os PLs de proponentes do Escola sem Partido foram aprovados e seguem em vigor, de acordo com informações das câmaras legislativas. No estado de Alagoas o PL também foi aprovado

realizar aqui uma análise pormenorizada. Embora seja importante discutir o avanço destas iniciativas, o escopo do artigo se limita ao diálogo realizado pela pesquisa com os docentes nas escolas do campo. Não obstante, demarcamos nossa posição ao concordar com Minto, Rodrigues e Gonzales, em suas notas sobre o movimento:

Estamos diante da tentativa de construir uma escola mais adequada aos propósitos dos ajustes estruturais demandados pela ordem capitalista global: do ataque aos direitos sociais à inviabilização da escola como locus da ciência e sua difusão, já que isso demanda justamente aquilo que o ESP quer interditar: o questionamento da realidade e de suas múltiplas dimensões. Parece-nos que projetos como o ESP exacerbam uma das faces do conservadorismo contemporâneo, que mantém sua base liberal/neoliberal, pois ideologia vinculada aos interesses do capital e da sua acumulação, mas sem as roupagens necessárias das fases em que a ideologia dominante busca hegemonia. Temas como liberdade de pensamento, liberdade de cátedra e autonomia institucional são submetidos ao crivo dos interesses dominantes, o que lhes enquadra nos limites do privativo, bem como da moral individual. Assim, ao mesmo tempo em que são travestidos de “interesses sociais”, “populares”, vinculam-se quase sempre a ideologias religiosas, distanciando-se de qualquer esfera pública, em desacordo com mínimos civilizatórios laicos e democráticos. (MINTO et al, 2016, p. 02-03)

Além disso, optamos por destacar a análise acima porque ela tece a relação que queríamos demonstrar acerca do movimento e das perspectivas religiosas que rondam o ambiente escolar, conforme demonstramos anteriormente. O discurso religioso se manifesta no programa do movimento e dos projetos de lei dando ênfase à questão da “manutenção da família” e do que se convencionou chamar, pejorativamente, da “ideologia de gênero” e essa relação nos conduziu a hipótese de que os discursos religiosos presentes na escola do campo se alinhavam às premissas do Escola Sem Partido. Ao retornarem da etapa de entrevistas, os alunos da Leducampo perceberam que tais relações não se apresentam como óbvias. O depoimento da professora da escola 03 de Dezembro (a mesma docente que alertou sobre a importância da religião e sobre o perigo que a ciência produz ao diminuir a presença de Deus) nos revela a complexidade do debate:

Todos nós, como cidadãos (sic), querendo ou não, consciente ou não, defendemos nossas ideologias. Trabalhar em uma escola sem partido político é uma missão desafiadora para um educador, tendo em vista que até na escolha de um livro didático escolhemos o que vem mais de encontro aos nossos valores. Você ser uma educadora neutra, sem defender uma ideologia – partidária, religiosa ou moral – às vezes pode ser uma utopia. Mas se ela existe, parabéns para os educadores que conseguem trabalhar atendendo as

(Lei nº 7.800/2016), mas em março de 2017, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Luís Roberto Barroso, concedeu liminar que determinava a suspensão integral da lei, por considerá-la inconstitucional”. Informação retirada de <http://www.deolhonosplanos.org.br/projetos-lei-escola-sem-partido/> Acesso em 08/10/2017.

exigências da escola sem partido político. Será que o aluno se tornará crítico ou apenas receberá informações? (Escola 3 de Dezembro)

Apesar de sugerir a neutralidade como algo ideal, embora utópico, a professora terminou sua ponderação com um questionamento que sinaliza para a problematização da centralidade do debate educativo frente à sua dimensão política, porque parece duvidar que a educação que se nomeie de neutra possibilite a formação com criticidade. De forma geral, a maioria dos professores consultados na pesquisa apresentaram uma opinião crítica aos projetos. Dos dezessete professores consultados nesta etapa da pesquisa, nove responderam, com convicção, ser contra os fundamentos e a proposta. Cinco professores preferiram não responder, ou por não conhecerem o movimento, ou porque preferiram se reservar ao direito de não falar sobre temas polêmicos como este.

Outros três professores, apesar de não responderem com convicção, apontaram alguma simpatia às perspectivas do movimento: “É preciso que os professores desempenhem o papel isento de mostrar a verdadeira política e também a cultura do jeitinho para tudo. Professor não tem que ser partidário. (EE Paulo Eduardo S. Firmo Ext.). É bastante plausível afirmar que a opinião do professor foi proferida com base no nome do movimento e que não há, da sua parte, um conhecimento mais apurado sobre ele. Em outro depoimento, outro docente afirmou que sua opinião era de que “professor tem que ser neutro nas suas opiniões” (E.M. João Batista). E, por fim, o último assinalou que, “nas escolas da rede estadual, não tomamos partido, ainda não tenho opinião formada sobre esse movimento” (EE Profº José Edson). Nestes últimos relatos, mesmo sem expressar opinião com convicção e, além das evidências que os professores têm vagas definições sobre o movimento, consideramos que eles defenderam a possibilidade da neutralidade do trabalho docente, e interpretamos, coletivamente em sala de aula, que esta neutralidade é impossível. As respostas dos docentes possibilitaram um debate e se transformaram, portanto, em material pedagógico da nossa disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos em destaque, como já dissemos, não expressam a opinião da maioria dos professores pesquisados. Na mesma direção, também os professores que se desviaram ou foram evasivos nas respostas acerca de suas aproximações teóricas e historiográficas não correspondem à maior parte dos

docentes pesquisados. Em alguns casos, não nos parece exagero considerar que estes professores carregam, em suas formações, os resultados da precarização do ensino superior, pois de alguma forma, sugerem desconhecimento quanto à essência das questões da pesquisa, aparentemente não transitam pelos conceitos teóricos e historiográficos e cremos, ainda, que não seja por opção. Além disso, em uma pesquisa pontual, instrumentalizada para tornar-se objeto de debate para alguns encontros das aulas de Teorias da História, nós apenas pinçamos partes da realidade e dos saberes docentes, sem pretensão de mapeá-los pois entendemos serem muito mais. Nossa fotografia naquele momento não exprime o todo, pois, como assinala Tardiff:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

Ainda, por menor que seja o número de professores a demonstrar desconhecimento historiográfico ou alinhamento aos discursos religiosos no interior da escola do campo, nós entendemos que estas situações devem ser enfrentadas, e esse enfrentamento não implica na contraposição ao docente de forma individual ou culpabilizadora, mas na intensificação da presença, na intensificação da proposta do debate, da formação continuada, da reflexão acerca do papel da escola do campo não apenas pela própria comunidade, mas também pela universidade, pelos movimentos sociais, enfim, pelos sujeitos envolvidos no movimento Por uma Educação do Campo. Também vislumbramos que a Educação Histórica poderá contribuir, em muito, no avanço do debate proposto, não apenas como inspiração para o recolhimento de dados e narrativas, mas no enfrentamento das questões aqui levantadas, como o distanciamento dos professores do ensino básico ao universo da pesquisa, na produção da ciência que praticam, ou mesmo acerca da ingerência do discurso religioso que se revelou tão presente nas escolas do campo.

Mas na síntese do processo de pesquisa, vimos que parte considerável dos docentes pesquisados compreendem a importância do diálogo entre pesquisa e ensino, apresentam coerência entre suas posturas teóricas e identidades políticas. Ao manifestarem simpatia pelas correntes teóricas marxistas, mesmo através da Educação histórico-crítica, estão expressando os resultados não apenas de suas

formações iniciais, mas possivelmente dos diálogos que se seguiram nos processos de formações continuadas no bojo da Educação do Campo, pois, como já dissemos, as dimensões formativas que englobam este movimento defendem seus paradigmas originários situando-os na Pedagogia do Movimento (social), de matriz popular freireana, e no método materialista histórico dialético, conforme sugere Roseli Caldart ao defender que a escola do campo vise à emancipação humana e preserve “a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”. (CALDART, 2012, p. 548)

Esta autora, assim como outros que participaram da construção do movimento e de políticas públicas dele derivadas, têm expressado preocupação nos debates e fóruns da Educação do Campo, sobre os limites destas políticas, na apropriação das demandas pelos sistemas vigentes e até pelo agronegócio, alertando para a conflitualidade dos modelos em disputa e para a importância de defendermos a presença dos movimentos sociais e do materialismo histórico dialético nos fundamentos e na prática educativa camponesa. Pelo que pudemos observar em nossa pesquisa, o debate ainda resiste.

Ademais, é preciso sempre considerar o trabalho docente como maior que prática docente. Trabalho docente implica em dimensionar as condições de jornadas, contratos, salários, itinerários, materialidades presentes nas salas, na escola, no bairro. Seria um absurdo epistemológico analisarmos os sujeitos pesquisados fora do mundo que os cerca, o mundo de desigualdades, de exploração, de discursos ideológicos atraentes para aqueles que pouco possuem. A docência não se descola da história dos sujeitos e, estar em sala de aula na escola do campo é tanto estar em condições de proletarização e precarização quanto lutar, cotidianamente e extraordinariamente, frente à escassez e às dificuldades.

Finalmente, para traçar as considerações relativas ao processo de pesquisa, reafirmamos o quão positiva é a experiência da Pedagogia da Alternância, no que tange à possibilidade da formação pelo trabalho, da construção do diálogo entre teoria e prática de forma tão viva e dinâmica. Os acadêmicos da disciplina (e é bom lembrar que não cursam História, mas sim a área de Ciências Humanas e Sociais), construíram algo difícil: um laboratório de “experimentos” sem os recursos físicos e financeiros dos laboratórios de pesquisa das ciências humanas. Esse espaço foi, por seu turno, materializado no trânsito entre os textos, as aulas na

universidade e as trajetórias percorridas nas comunidades, nas escolas, nas escutas, nos retornos, nos debates, em um tempo de quatro meses.

Ainda que a pesquisa não obtenha condições para sua continuidade imediata, dada a situação das licenciaturas em Educação do Campo na universidade pública e, inclusive, na UFMS, ela já começou a produzir o que há de mais importante: os professores-pesquisadores, em construção.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Trabalho Necessário*. MST - Ano 2, nº 2, 2004.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli Salette, et ali. (orgs.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 127-155.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculom – Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. *Anais do Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Salvador: UNEFAB, 1999

MINTO, Lalo W., RODRIGUES Fabiana C., GONZALES, Jefferson. Dossiê Escola Sem Partido – Notas sobre Escola Sem Partido (Introdução). *Marxismo 21*, Outubro de 2016. Link <http://marxismo21.org/escola-sem-partido/> Acessado em Julho de 2017.

OLIVEIRA, M. E. Saberes necessários à docência nas escolas do campo: As sete dimensões do ensinar e aprender na escola do campo. *Boletim GEPEP*, Unesp de Presidente Prudente – v.03, n. 05, p. 27-47, dez. 2014.

ROCHA, Cristino C. *Contribuição para a Conferência Distrital de Educação: O Estado Laico*. Brasília, 2013.

ROZARIO, Erik A.S., PINTO, João Batista M. O Direito Social à Educação em Perspectiva: As contradições do projeto “Escola Sem Partido”. In *Anais do Seminário*

Nacional de Formação de Pesquisadores e Iniciação Científica em Direito da FEPODI. Organização Federação Nacional dos Pós-Graduandos em Direito – FEPODI, Belo Horizonte: ESDH, 2017.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta-Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SUESS, Rodrigo, SOBRINHO, Hugo, BEZERRA, Rafael. Educação no/do Campo: Desafios e perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. *Cad. Pesquisa*, São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr. 2014.

TARDIF, M. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.