
**ENTRE SABERES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS: A
DOCÊNCIA EM ESCOLAS DO
CAMPO NA AMAZÔNIA
BRAGANTINA (PA, BRASIL)**

**BETWEEN KNOWLEDGE AND EDUCATIONAL PRACTICES: TEACHING IN
RURAL SCHOOLS IN THE BRAGANTINA AMAZON (PA, BRAZIL)**

Ciências Humanas • 01/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775067305](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775067305)

Jardel Pedro dos Reis costa¹

RESUMO

Durante muitas décadas, o ensino de História no Brasil esteve associado a uma abordagem factual e cronológica, centrada em narrativas políticas e na exaltação de personagens considerados heróis nacionais, o que limitou sua contribuição para a formação sociopolítica e cidadã dos estudantes. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a prática pedagógica de professores de História que atuam no ensino fundamental de escolas do campo da região bragantina, no nordeste do estado do Pará, buscando compreender se esses docentes estabelecem relações entre os conteúdos curriculares da disciplina e os aspectos socioculturais das comunidades camponesas. A pesquisa possui abordagem qualitativa, com características de pesquisa participante, sendo desenvolvida por meio de entrevistas com perguntas abertas realizadas com professores que ministram aulas do componente curricular de História, professor de História que atuam em escolas localizadas nos municípios de Augusto Corrêa, Bragança e Tracuateua no estado do Pará. A análise dos dados foi realizada a partir de uma perspectiva dialética. Os resultados indicam que o ensino de História nas escolas do campo da região ainda ocorre, em grande medida, de forma distante da realidade sociocultural dos camponeses. Contudo, observou-se entre alguns docentes uma preocupação, ainda que limitada, em estabelecer relações entre os conteúdos históricos e os saberes locais. O estudo também evidencia fragilidades na formação inicial dos professores, uma vez que os currículos universitários nem sempre contemplam discussões que favoreçam a articulação entre o conhecimento científico e as especificidades da educação do campo.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação do Campo; Prática docente; Saberes camponeses; Amazônia Bragantina.

ABSTRACT

For many decades, the teaching of History in Brazil has been associated with a factual and chronological approach, centered on political narratives and the exaltation of characters considered national heroes, which limited its contribution to the socio-political and civic education of students. In this context, the present study aims to analyze the pedagogical practice of History teachers working in elementary schools in the rural region of Bragantina, in the northeast of the state of Pará, seeking to understand whether these teachers establish relationships between the curricular content of the discipline and the socio-cultural aspects of rural communities. The research has a qualitative approach, with characteristics of participatory research, being developed through interviews with open-ended questions conducted with teachers who teach the History curricular component, History teachers who work in schools located in the municipalities of Augusto Corrêa, Bragança and Tracuateua in the state of Pará. The data analysis was carried out from a dialectical perspective. The results indicate that the teaching of History in rural schools in the region still occurs, to a large extent, in a way that is distant from the sociocultural reality of the peasants. However, a concern, albeit limited, was observed among some teachers in establishing relationships between historical content and local knowledge. The study also highlights weaknesses in the initial training of teachers, since university curricula do not always include discussions that favor the articulation between scientific knowledge and the specificities of rural education.

Keywords: History teaching; Rural education; Teaching practice; Peasant knowledge; Bragantina Amazon.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que, nas últimas décadas, a educação institucionalizada no Brasil tem sido considerada uma importante bandeira de luta, constituindo-se como uma temática consensual nos debates em torno do desenvolvimento industrial, social e educacional. Dessa forma, pode-se afirmar que, atualmente, ninguém contesta a importância da escolarização de crianças, jovens e adultos como condição fundamental, embora não única, tanto para o crescimento profissional individual quanto para o desenvolvimento social da sociedade.

Na chamada era da tecnologia e da globalização, torna-se imprescindível garantir que crianças e jovens adquiram as bases de uma formação cidadã, traduzida em consciência crítica, postura socialmente atuante e capacidade de continuar o aprendizado de modo autônomo e contínuo após a conclusão da formação básica.

Nesse contexto, é inegável a importância do ensino de História voltado para essa dimensão social e cultural. Trata-se de uma disciplina escolar com longa tradição que, nos últimos anos, passou a adquirir novas dimensões no que se refere às formas de ensino. Essas mudanças são resultado das lutas de movimentos sociais e educadores, bem como das transformações ocorridas no âmbito da educação e da própria escola, que passaram a exigir uma reestruturação curricular e pedagógica. Tal reestruturação tem como objetivo dinamizar o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, possibilitando que os novos objetivos educacionais sejam efetivamente alcançados, contribuindo também para a formação social e política dos indivíduos na sociedade contemporânea.

As transformações empreendidas no ensino de História fizeram com que a disciplina ensinada em sala de aula deixasse de ser compreendida apenas como um relato único e linear sobre a trajetória da humanidade ao longo dos séculos. A História passou a ser vista, sobretudo, como um instrumento de reflexão sobre o tempo presente. Assim, nos últimos anos, constituiu-se como um importante mecanismo de análise e compreensão do mundo que cerca o aluno, possibilitando aos sujeitos reconhecerem-se como seres sociais, politizados e construtores de sua própria história, tornando-se capazes de contribuir para as transformações que a sociedade necessita.

Diante dessas considerações, o historiador Eric Hobsbawm (2002), em sua obra *Tempos Interessantes*, destaca que:

“(...) as novas gerações parecem mergulhadas em uma espécie de presente contínuo, com laços rompidos com o passado. O novo parece ser a principal marca da sociedade, na qual tudo envelhece rapidamente para ser superado e substituído.”
(HOBBSAWM, 2002, p. 65).

Esse movimento, apontado pelo historiador, contribui para a naturalização dos fatos sociais como se não possuíssem história, como se existissem apenas no tempo presente: surgem, manifestam-se e desaparecem sem relação com o passado. Um exemplo disso seria considerar a corrupção, que atualmente marca diversas instâncias da vida política brasileira, como uma característica exclusiva dos tempos atuais. Na realidade, trata-se de

um fenômeno que possui raízes históricas profundas, relacionadas, entre outros fatores, ao período colonial, quando as elites concebiam o Estado como um objeto pessoal, utilizado como instrumento para a conquista de poder e riqueza.

Ainda segundo Hobsbawm (2002), cabe ao historiador estabelecer relações entre os diferentes tempos históricos, articulando o presente ao passado. Ao realizar esse movimento, evidencia-se não apenas permanências, mas também as transformações e mudanças que caracterizam qualquer sociedade. Assim, ao entrar em contato com a história de diferentes civilizações e períodos históricos, o estudante pode compreender a historiografia que fundamenta e identifica sua própria sociedade, composta por múltiplas temporalidades, discursos, olhares, interpretações e sujeitos históricos.

Nesse sentido, torna-se necessário apreender a diversidade que caracteriza o tempo presente e as sociedades contemporâneas. Mais do que isso, é fundamental compreender que as sociedades resultam da dinâmica entre diferentes interesses e objetivos de variados grupos sociais, estando, portanto, distantes de serem algo previamente determinado. Nessa perspectiva, E. P. Thompson (1981) afirma que a história é resultado das ações humanas e das experiências construídas no cotidiano social.

O ensino de História, nesse contexto, apresenta grandes desafios aos professores, exigindo novas posturas no ambiente escolar e na sociedade. Para isso, torna-se necessário que os professores não sejam meros reprodutores de saberes. Ao contrário, devem assumir papel central no processo de construção da autonomia de crianças, jovens e adultos. Assim, os conteúdos trabalhados em sala de aula

precisam adquirir novos sentidos, deixando de ser algo distante no tempo, factual ou meramente cronológico, para assumir significados relacionados às estruturas que compõem o cotidiano dos sujeitos. Esse novo perfil docente é, sem dúvida, fruto das inquietações e questionamentos dos próprios professores, mas também resultado de estudos que promovem o redimensionamento da prática educativa.

Outra questão relevante refere-se ao ensino de História nas escolas participantes desta pesquisa, localizadas nas áreas do campo da região bragantina. Observa-se que, muitas vezes, esse ensino não ocorre considerando as especificidades dos sujeitos que vivem nesses territórios. Tal situação está relacionada, entre outros fatores, à necessidade de formação específica para os docentes que atuam nessas escolas, voltada para a Educação do Campo.

A necessidade dessa formação específica surge, sobretudo, em razão do desenho curricular dos cursos de licenciatura em História, que nem sempre proporcionam momentos de reflexão sobre essa temática, bem como sobre o conhecimento das Diretrizes Operacionais que regem e definem os princípios e características da educação básica destinada aos sujeitos do campo. Dessa forma, a educação oferecida aos alunos das áreas rurais acaba assumindo, muitas vezes, um caráter urbanocêntrico², quando, na verdade, a Educação do Campo defende a valorização da identidade sociocultural desses sujeitos.

Nesse contexto, os fatores que nos levaram a optar pela realização deste estudo especificamente no ensino de História, e não em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, estão relacionados a minha experiência profissional. Como professore de História do

ensino fundamental em escolas do campo, temos observado, por meio de nossas experiências empíricas, que o ensino dessa disciplina muitas vezes ocorre de forma distante dos princípios da Educação do Campo. Tal constatação nos motivou a desenvolver um estudo científico mais aprofundado, com o objetivo de analisar a prática dos professores de História que atuam nas escolas do campo da região bragantina, dialogando com autores que discutem as relações entre o ensino de História e a Educação do Campo.

Este estudo analisa os saberes e as práticas educativas de oito professores de História que atuam nos anos finais do ensino fundamental em três escolas do campo da rede municipal de ensino, localizadas nos municípios de Augusto Corrêa, Bragança e Tracuateua, todos situados na região bragantina, nordeste paraense. O objetivo da pesquisa consiste em analisar a prática dos professores de História nos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo, buscando compreender se esses docentes estabelecem relações entre os conteúdos curriculares da disciplina e os diversos aspectos socioculturais dos sujeitos do campo.

Os professores constituem os sujeitos desta pesquisa. Por essa razão, tornou-se necessário privilegiar suas falas como parte fundamental dos resultados da investigação, ao mesmo tempo em que esses relatos foram analisados e contextualizados à luz de autores que contribuem para o debate teórico desenvolvido neste estudo.

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em diálogo com a problematização apresentada na introdução, compreender a prática do ensino de História nas escolas do campo

— exige considerar o percurso histórico da educação no Brasil. A forma como a disciplina História foi construída no currículo escolar ao longo do tempo revela disputas políticas, projetos de sociedade e diferentes concepções pedagógicas que influenciaram diretamente a formação dos professores e a prática docente.

Assim, esta seção apresenta uma breve análise da história da educação brasileira e de seus reflexos no ensino de História, destacando alguns momentos históricos que contribuíram para a constituição dessa disciplina no currículo escolar.

2.1. O Ensino de História no Contexto das Reformas Educacionais no Brasil

Com o processo de emancipação política do Brasil, iniciado em 1822, a educação passou gradualmente a ocupar lugar nas agendas políticas do novo Estado nacional. Entretanto, esse processo ocorreu de forma lenta e desigual, marcado pela predominância dos interesses das elites políticas e econômicas.

Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro começou a se estruturar, ainda que de forma limitada, buscando atender às demandas de formação de uma nova elite letrada responsável pela organização administrativa do Império. Assim, apesar do discurso sobre a importância da educação para o desenvolvimento da nação, grande parte da população permaneceu excluída do acesso à escolarização.

Segundo Xavier (1994), os projetos educacionais discutidos nesse período revelavam uma contradição entre os discursos oficiais sobre a necessidade de instrução pública e a efetiva implementação de um sistema educacional popular.

Nesse contexto,

Na apresentação e na discussão de ambos os projetos, percebia-se claramente o descaso pela realização efetiva de um sistema de educação popular (...) revelando o caráter meramente demagógico dos ideais que alegavam perseguir. (XAVIER, 1994, p. 61).

Nesse período também foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, instituição responsável por produzir uma narrativa oficial da história nacional alinhada aos interesses do Estado imperial. O objetivo era fortalecer o sentimento de identidade nacional e legitimar o projeto político das elites que governavam o país.

De acordo com Silva (2008), os intelectuais ligados ao IHGB assumiram a tarefa de construir uma memória nacional capaz de reforçar o sentimento de patriotismo e consolidar a identidade da jovem nação brasileira.

Nesse contexto, o ensino de História passou a desempenhar importante função ideológica, sendo utilizado como instrumento de construção do nacionalismo e de legitimação do poder político vigente. Desse modo, ao longo das décadas o curso de História nas universidades foi se adequando as necessidades da sociedade moderna e capitalista que, se discutirá no tópico seguinte.

2.2. O Curso de Licenciatura em História nas Universidades Públicas

Ao longo do século XX, as transformações políticas e sociais ocorridas no Brasil também repercutiram na organização das universidades e na formação de professores. As instituições de ensino superior passaram a enfrentar novos desafios diante das mudanças sociais, tecnológicas e culturais que marcaram a sociedade contemporânea.

Segundo Mancebo e Fávero (2004), a partir da década de 1990 as universidades passaram por importantes processos de reformulação institucional e pedagógica, com o objetivo de adaptar suas estruturas às novas demandas sociais e educacionais.

Nesse cenário, os cursos de licenciatura em História passaram a ser repensados, buscando superar um modelo de ensino baseado na transmissão linear de conteúdos e na valorização exclusiva de narrativas políticas tradicionais.

Pesquisadores como Munhoz (1984) criticaram o caráter factual do ensino de História predominante nas escolas brasileiras, afirmando que esse modelo muitas vezes servia para reforçar os interesses das classes dominantes.

A partir dessas críticas, surgiram propostas de renovação do ensino de História, incorporando novas abordagens historiográficas e novas metodologias de ensino, que buscavam aproximar o conhecimento histórico das experiências sociais dos estudantes.

2.3. A Renovação Historiográfica e Suas Contribuições para o Ensino de História

A renovação das abordagens historiográficas ao longo do século XX também contribuiu significativamente para a transformação do ensino de História. Entre essas influências destaca-se a chamada Escola dos Annales, fundada em 1929 pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre.

Essa corrente historiográfica propôs novas formas de compreender a história, valorizando temas como cultura, mentalidades, cotidiano e estruturas sociais, ampliando significativamente o campo de investigação histórica.

Segundo Peter Burke (2002), a chamada “Nova História” surgiu como uma reação ao paradigma tradicional da historiografia, ampliando os objetos de estudo e incorporando novas fontes e métodos de análise.

Essas contribuições ampliaram significativamente as possibilidades de interpretação histórica e influenciaram diretamente o ensino de História nas escolas, estimulando abordagens mais críticas, plurais e contextualizadas.

2.4. O Ensino de História a Partir das Reformas Educacionais da Década de 1990

A partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro passou por importantes transformações com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que estabeleceu novos princípios para a organização da educação no país.

A nova legislação reforçou a necessidade de um ensino comprometido com a formação cidadã, valorizando a diversidade

cultural e reconhecendo as contribuições das diferentes matrizes étnicas na formação da sociedade brasileira.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passaram a orientar a organização curricular das escolas brasileiras, propondo novas abordagens para o ensino de História baseadas na análise das relações entre passado e presente, bem como na valorização da diversidade cultural.

Essas diretrizes indicam que o ensino de História deve possibilitar aos estudantes compreender as transformações e permanências nas experiências humanas, valorizando o patrimônio sociocultural e reconhecendo a diversidade como elemento fundamental para o fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, tais orientações também dialogam com as propostas da Educação do Campo, que defendem uma escola vinculada às realidades socioculturais das comunidades rurais e comprometida com a valorização dos saberes locais.

Assim, compreender as transformações históricas do ensino de História torna-se fundamental para analisar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo, tema que será aprofundado na seção seguinte deste trabalho.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE

3.1. Formação de Professores no Século XXI

A sociedade contemporânea passa por constantes transformações em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas.

Tais mudanças repercutem diretamente na educação e, de modo particular, na prática docente, exigindo que os professores atualizem permanentemente seus conhecimentos para acompanhar as dinâmicas sociais e culturais que caracterizam o mundo atual. À medida que a sociedade se transforma, também se modificam as relações sociais, os modos de vida e os valores culturais, exigindo da escola e dos profissionais da educação novas formas de compreender e atuar no processo educativo.

Nesse contexto, torna-se necessário que os profissionais da educação busquem novos caminhos para aprimorar sua prática docente, contribuindo para uma formação crítica e significativa dos estudantes. A formação docente, portanto, assume papel fundamental nesse processo, pois possibilita que professores e alunos estejam intelectualmente preparados para lidar com as transformações impostas pela sociedade contemporânea. Como afirma Selma Garrido Pimenta (1999), é necessário trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização e da multiculturalidade, considerando as transformações dos mercados produtivos e os constantes processos de mudança cultural, de valores e de interesses que marcam a formação de crianças e jovens.

Nesse sentido, a formação docente contribui para a melhoria da qualidade da educação, tornando-se referência para a disseminação do conhecimento e para a construção de novos valores sociais. Além disso, possibilita aos sujeitos envolvidos no processo educativo compreenderem as causas sociais e ampliarem o exercício da cidadania em um contexto marcado pelas transformações da sociedade contemporânea.

Dessa forma, a formação de professores passa a exigir novas perspectivas e posicionamentos, envolvendo conhecimentos disciplinares consistentes, compreensão das dinâmicas socioculturais e domínio de saberes pedagógicos e didáticos. Conforme destacam Kronbauer e Simionato (2011), esse processo implica também o desenvolvimento de uma visão crítica acerca da sociedade e dos processos de alienação social, bem como a construção de formas diferenciadas de comunicação com crianças e jovens.

Nessa direção, as ações formativas de professores configuram-se como um processo complexo, que exige a ampliação do olhar sobre a prática educativa e a ressignificação do papel do educador. Tal perspectiva contribui para a construção de currículos capazes de transformar as práticas educativas e preparar os estudantes para sua inserção social e profissional. Como afirmam Kronbauer e Simionato (2011), a busca por novos currículos educacionais e por relações de ensino mais integradas evidencia que o campo educacional se encontra em permanente movimento na tentativa de construir alternativas formativas tanto para professores quanto para alunos.

Por fim, ao refletir sobre o papel social da docência, Paulo Freire (1997) afirma que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, destacando que o educador não deve apenas constatar a realidade, mas intervir nela como sujeito transformador. Nesse sentido, no âmbito da educação do campo, torna-se fundamental que os processos formativos estejam articulados às matrizes culturais e às especificidades dos sujeitos que vivem no meio rural, garantindo uma formação docente comprometida com a transformação social.

3.2. Formação de Professores para a Educação do Campo

Os professores que atuam nas escolas situadas em áreas campestinas enfrentam diversos desafios no exercício de sua prática docente. Entre esses desafios destacam-se a ausência de políticas públicas eficazes de formação inicial e continuada, a precarização das condições de trabalho, as dificuldades de acesso às escolas, a distância entre campo e cidade e a insuficiente valorização profissional.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a realidade das escolas do campo está diretamente relacionada às condições sociais, políticas e econômicas que historicamente marcaram a marginalização dessas populações. Diversas pesquisas evidenciam que as escolas do campo apresentam especificidades socioculturais próprias, ao mesmo tempo em que enfrentam dificuldades estruturais que impactam negativamente o desenvolvimento do processo educativo.

Esses aspectos evidenciam a negligência histórica do poder público em relação à educação do campo, sobretudo no que se refere à elaboração de políticas educacionais que valorizem os saberes e as identidades das comunidades campestinas. A ausência de formação adequada para os professores que atuam nessas escolas tem contribuído para a consolidação de práticas educativas urbanocêntricas, que desconsideram os conhecimentos e as experiências socioculturais dos sujeitos do campo.

Segundo Araújo e Silva (2011), historicamente o poder público demonstrou pouco interesse em desenvolver uma educação voltada para a realidade campestina, contribuindo para a negação das

identidades dos povos do campo e para processos de exclusão social.

Além disso, frequentemente se atribui aos professores a responsabilidade pelo fracasso da educação do campo, desconsiderando-se as condições estruturais e políticas que limitam o trabalho docente. Como observam Davis e Gatti (1993), a precarização das escolas rurais expressa, na verdade, uma realidade social e política que define previamente os limites do ensinar e do aprender nesse contexto.

Diante desse cenário, movimentos sociais, pesquisadores e instituições educacionais passaram a defender a construção de um novo paradigma educacional para o campo, fundamentado na valorização das identidades culturais e das experiências sociais das comunidades rurais. Tal perspectiva exige a implementação de políticas públicas que garantam a formação adequada de professores, capazes de articular o conhecimento científico às realidades locais.

Nesse sentido, Philippe Perrenoud (2002) destaca que os professores responsáveis por desenvolver tais propostas precisam dispor de uma sólida relação com o saber, bem como de formação pedagógica e didática consistente, para que os projetos educacionais não permaneçam apenas no plano teórico.

Foi nesse contexto que emergiu, no Brasil, a concepção de Educação do Campo, consolidada a partir do Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. A partir desse momento, fortaleceu-se a compreensão de que os camponeses são sujeitos ativos de seu próprio processo educativo.

Programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o ProJovem Campo – Saberes da Terra passaram a contribuir para a formação de professores e para o fortalecimento da educação nas áreas do campo, promovendo o diálogo entre instituições educacionais, movimentos sociais e comunidades camponesas.

Assim, a Educação do Campo passa a ser compreendida como um espaço de produção de conhecimento e de construção de cidadania, no qual o campo deixa de ser visto como espaço de atraso e passa a ser reconhecido como território de cultura, identidade e desenvolvimento social.

3.3. A história de luta dos movimentos sociais pela garantia de políticas públicas para a Educação do Campo

A concepção de educação rural no Brasil emerge no contexto do processo de industrialização ocorrido entre o final do século XIX e o início do século XX. Nesse período, o êxodo rural levou o Estado a formular propostas educacionais destinadas às populações do campo, com o objetivo de manter parte dessa população nas áreas rurais.

Diante dessa realidade, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior passaram a se articular em defesa de uma educação que valorizasse as identidades culturais e sociais das populações camponesas. Um marco importante nesse processo foi a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 no município de Luziânia, em Goiás.

A partir desse momento, consolidou-se uma ruptura conceitual entre os termos “educação rural” e “Educação do Campo”, estabelecendo-se um novo paradigma educacional voltado para a valorização da cultura e das experiências dos sujeitos do campo. Conforme destaca Arroyo (2004), a Educação do Campo está comprometida com a vida, com as lutas sociais e com a construção de condições dignas de existência para as populações rurais.

Nesse processo, as lutas sociais passaram a reivindicar políticas públicas capazes de garantir o direito à educação de qualidade para os povos do campo. Como afirmam Kolling, Cerioli e Caldart (2004), um dos traços fundamentais desse movimento é a defesa do direito dos povos do campo de serem educados no lugar onde vivem e a partir de suas próprias realidades socioculturais.

Apesar dos avanços legislativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a efetivação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles destacam-se a persistência de práticas educativas urbanocêntricas, e a dificuldade de implementação de currículos que considerem as especificidades socioculturais das comunidades do campo.

Assim, a construção de uma educação do campo efetivamente comprometida com a emancipação social dos seus sujeitos depende da articulação entre políticas públicas, movimentos sociais e proposta pedagógica que reconheçam o campo como espaço de produção de conhecimento, cultura e cidadania.

Por conseguinte, as discussões acerca da formação de professores e das especificidades da Educação do Campo, evidencia-se a

necessidade de compreender como tais princípios se materializam no cotidiano das escolas e nas práticas educativas desenvolvidas pelos docentes que atuam nessas escolas do campo. Desse modo, o tópico seguinte apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, explicitando o tipo de estudo, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise utilizados para compreender essa realidade educacional do campo na Amazonia paraense.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA E O SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

4.1. Metodologia e Modalidade da Pesquisa

Como procedimentos metodológicos, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade participante e orientada por uma perspectiva dialética, com o objetivo de levantar informações sobre os saberes e as práticas de oito professores de História que atuam em três escolas do campo da rede municipal de ensino, analisando sua relação com as especificidades do contexto campesino.

Nesse sentido, Gamboa e Filho (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa está voltada para a compreensão ou interpretação dos fenômenos sociais. Seu propósito fundamental consiste em compreender, explicar e especificar tais fenômenos. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o pesquisador precisa interpretar os diferentes significados atribuídos aos fenômenos sociais, sendo que, neste estudo, o fenômeno educacional investigado exige uma compreensão interpretativa e uma análise dialética das informações obtidas.

Nessa perspectiva, o método dialético, também utilizado nesta pesquisa para a análise dos dados, caracteriza-se pela compreensão crítica do objeto em estudo. Tal método aponta elementos necessários para a realização de análises críticas do objeto pesquisado, considerando suas relações e determinações no contexto dos marcos legais da Educação Básica do Campo e da forma como a Educação do Campo vem sendo concebida no cotidiano das escolas investigadas.

Nesse sentido, Wachowicz (2001, p. 01) afirma que:

Tais determinações devem ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá considerar a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para a sua transformação. Uma das características da dialética é a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões investigadas.

A opção por essa abordagem também se justifica pelo fato de que ela não busca respostas imediatas ou simplificadas para os fenômenos investigados. Conforme destacam Minayo, Assis e Souza (2006), a abordagem qualitativa considera a compreensão e a inteligibilidade dos fenômenos sociais, bem como os significados e as intencionalidades atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

No que se refere à pesquisa participante, esta se caracteriza pela interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, possibilitando a

partilha de experiências e saberes ao longo do processo investigativo. Conforme destaca Severino (2007), nesse tipo de pesquisa o pesquisador assume uma postura de identificação com os sujeitos investigados, interagindo com eles em diferentes situações e acompanhando suas ações no contexto estudado.

Durante esse processo, o pesquisador observa as manifestações dos sujeitos e as situações vivenciadas, registrando de forma descritiva os elementos observados, bem como as análises e considerações realizadas ao longo da investigação.

Assim, a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma tentativa de explicar, em profundidade, o significado e as características dos resultados obtidos por meio de entrevistas ou questões abertas, sem recorrer à mensuração quantitativa de comportamentos ou características.

Segundo Deslandes (1994), os dados quantitativos e qualitativos não se opõem; ao contrário, complementam-se, pois, a realidade social abrangida por ambos interage dinamicamente, afastando qualquer dicotomia entre essas abordagens.

Portanto, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela compreensão de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre objetividade e subjetividade, bem como entre a realidade educacional e a atuação docente.

4.2. Instrumentos Utilizados e Etapas da Pesquisa

Neste estudo, o foco central recai sobre os saberes e as práticas dos professores de História (P.H) que atuam em escolas do campo da região Bragantina, no nordeste do Pará. Esses saberes são

construídos no cotidiano escolar e também se relacionam com os processos de formação inicial e continuada dos docentes, que constituem importantes subsídios para a prática pedagógica.

As escolas selecionadas para a realização do estudo apresentam realidades semelhantes, embora possuam especificidades próprias. Por essa razão, foram utilizados instrumentos de coleta de dados capazes de possibilitar a compreensão das práticas docente dos professores de História e sua relação com a realidade do campo.

Entre os instrumentos utilizados destaca-se a elaboração de um roteiro de perguntas abertas, aliado à observação direta da prática docente. Esses instrumentos permitiram a obtenção de dados de natureza subjetiva, fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

O roteiro de perguntas constituiu um instrumento essencial para a análise dos saberes e das práticas docentes, possibilitando a coleta de informações relacionadas à formação acadêmica dos professores, à experiência docente, ao tempo de atuação no magistério, ao conhecimento da legislação sobre Educação do Campo, à proposta curricular da escola, às dificuldades enfrentadas no ensino de História e às experiências educativas consideradas exitosas e observação direta da prática educativa.

Durante o período de permanência nas escolas, foram realizados diálogos com as equipes gestoras e com a coordenação pedagógica, com o objetivo de apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a realização das observações e para o acesso aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições.

4.3. O Cenário da Pesquisa

A região Bragantina, situada no nordeste do estado do Pará, é composta pelos municípios de Augusto Corrêa, Bragança, Tracuateua, Quatipuru e Viseu. Este estudo foi desenvolvido em três desses municípios: Augusto Corrêa, Bragança e Tracuateua, que apresentam características econômicas e socioculturais semelhantes, com predominância da agricultura familiar.

Mapa 01: Mapa de localização da Região Bragantina no Estado do Pará



Fonte: Plano de Desenvolvimento de Pesca e Aquicultura. Governo do Estado Para/2007.

Esta pesquisa foi realizada em três municípios pertencentes à região bragantina, sendo eles: Augusto Corrêa, Bragança e Tracuateua, haja vista que apresentam semelhanças quanto às atividades econômicas, nas quais se destaca a agricultura, com predominância do plantio de mandioca, feijão e milho. Nesses municípios estão localizadas as três escolas do campo participantes desta pesquisa.

O município de Augusto Corrêa está localizado na região nordeste do Estado do Pará, na mesorregião do Nordeste Paraense, microrregião do Salgado, ocupando uma área de 1.217,70 km² e apresentando as coordenadas geográficas entre 00°52'18" e 01°20'10" de latitude sul e 46°20'05" e 46°40'01" de longitude oeste de Greenwich. Possui limites ao norte com o Oceano Atlântico, a Leste

com o município de Viseu, a oeste com o município de Bragança e ao sul com os municípios de Viseu e Bragança.

O município de Bragança localiza-se na mesorregião Nordeste Paraense e na microrregião Bragantina. Possui uma área territorial de 2.658,39 km². Limita-se ao norte com o Oceano Atlântico; ao sul, com os municípios de Santa Luzia do Pará e Viseu; a Leste, com os municípios de Augusto Corrêa e Viseu; e a oeste, com o município de Tracuateua. A sede municipal apresenta as seguintes coordenadas geográficas: 01°03'15" de latitude sul e 46°46'10" de longitude oeste de Greenwich. Nesse município localiza-se a comunidade do Emboraj, com 348 habitantes, situada às margens da rodovia Bragança/Viseu, no Km 47.

O município de Tracuateua localiza-se na Mesorregião Nordeste do Pará e pertence à Microrregião Bragantina. O acesso, a partir de Belém até a sede municipal, pode ser feito por via terrestre, pelas rodovias BR-316 e, em seguida, pelas rodovias PA-242 e PA-450. A viagem dura aproximadamente três horas, sendo realizada por meio de ônibus ou vans que saem diariamente da rodoviária de Belém.

A opção por essas escolas deu-se em função de alguns critérios: por estarem localizadas em áreas do campo, com aspectos geográficos, econômicos, sociais e culturais semelhantes; e por serem instituições que dispõem de uma demanda de alunos regularmente matriculados nos anos finais do ensino fundamental, ofertando, assim, o ensino da disciplina de História.

As três escolas estão localizadas em três localidades campesinas dos municípios de Augusto Corrêa, Bragança e Tracuateua. São elas: a comunidade da Travessa do Km 10, com 253 habitantes, situada na

rodovia Bragança/Viseu, a aproximadamente 35 km da sede do município de Augusto Corrêa; a comunidade do Emborai, com 348 habitantes, localizada também às margens da rodovia Bragança/Viseu, no Km 47, pertencente ao município de Bragança; e a localidade de Vila Fátima, no município de Tracuateua, com aproximadamente 6.000 habitantes (IBGE2020), situada na BR-308, rodovia que liga os municípios de Bragança e Capanema.

4.4. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 8 professores que ministram aulas de História no ensino fundamental nas três escolas do campo participantes da pesquisa. Conforme tabela 2:

Nº de professores de História – P.H	Escolas	Comunidades	Municípios
3 professores	E.M.E.F. Belarmino Alves Correa	Travessa do 10	Augusto Correa
2 professores	E.M.E.F. Raimundo Alves da Mota	Emborrai	Bragança
3 professores	E.M.E.F. Edon do Nascimento Pinheiro	Vila Fátima	Tracuateua
Total: 8 professores			

Tabela 2. Número de professores que ministram aulas da disciplina História por escolas participantes da pesquisa. 2024.

A escolha desses professores justifica-se pelo interesse em investigar os saberes e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar, buscando compreender como ocorre o ensino de História nas

escolas do campo e de que forma esse ensino dialoga com os saberes e as experiências socioculturais dos educandos.

5. SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ESCOLAS DO CAMPO NA REGIÃO BRAGANTINA, NO NORDESTE PARAENSE

Conforme já mencionado nos itens anteriores, analiso, neste tópico, a prática dos professores de História, destacando alguns aspectos, tais como: formação acadêmica, tempo de atuação no magistério, metodologias de ensino, processos de avaliação, contextualização dos conteúdos, bem como a proposta curricular das escolas onde se realizou a pesquisa. Além disso e por fim, as experiências exitosas da prática docente nessa área.

No desenvolvimento deste estudo, procuramos também identificar as concepções de ensino da referida disciplina, considerando a formação docente dos professores participantes da pesquisa.

5.1. Formação Acadêmica, Universidades Responsáveis Pela Formação e Tempo de Atuação no Magistério

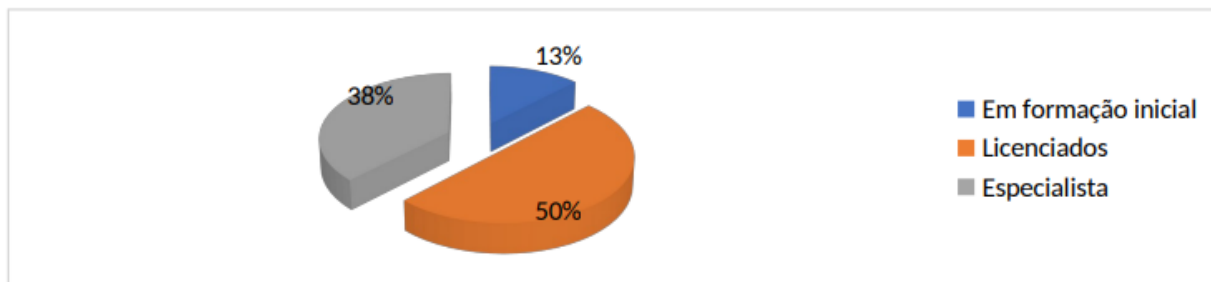
Para a identificação dos sujeitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, garantir o seu anonimato, utilizaremos a sigla PH – Professor de História. A seguir, apresentamos dados referentes à formação inicial e ao tempo de atuação no magistério, bem como às universidades responsáveis pela formação acadêmica de cada um dos participantes da pesquisa.

- PH 1 – Licenciado e Bacharel em História pela UEPA - e especialista em História do Brasil. Possui 14 anos de magistério.

- PH 2 – Licenciada e Bacharel em História pela UVA - Universidade Vale do Acaraú. 8 anos de atuação no magistério.
- PH 3 – Licenciado em História pela UFPA e Especialista em História do Brasil. 21 anos de magistério
- PH 4 – Licenciada em História pela UVA - Universidade Vale do Acaraú. Tenho 12 anos de sala de aula. Tenho especialização em Educação do campo.
- PH 5 – Licenciada em História UVA - Universidade Vale do Acaraú. Sou professora há 15 anos.
- PH 6 – Licenciada em História pela UVA - Universidade Vale do Acaraú. Sou professora há 11 anos.
- PH 7 – Cursando História na UFPA, pelo plano de formação de professores – PARFOR. Há 12 anos no magistério.
- PH 8 – Licenciado pleno em História pela UFPA. Em relação ao magistério trabalho há 14 anos.

Quanto à formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa, conforme a Tabela 1, podemos observar que ela se dá em nível de graduação e especialização.

Figura 1. Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa



Organizado por Jardel Costa. 2024.Organizado por Jardel Costa. 2024.

As instituições de ensino superior responsáveis pela formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa são de natureza pública e privada. Conforme se observa na tabela acima, a formação acadêmica dos professores de História sujeitos da pesquisa ocorre nos níveis de graduação e especialização. Dos oito docentes investigados, quatro são apenas licenciados em História, totalizando 50%. Quanto aos professores especialistas, três dos oito docentes possuem especialização: um em Educação do Campo, por meio do programa Projovem Campo Saberes da Terra, e dois em História do Brasil, correspondendo a 38%. Apenas um professor ainda se encontra cursando licenciatura em História por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), pela Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Bragança, representando 12,5% do total.

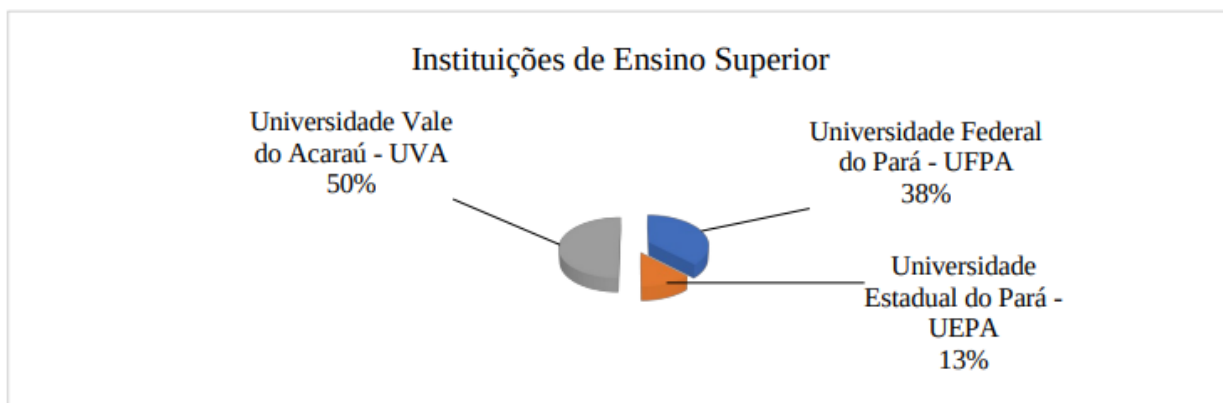
Diante dessas considerações, é relevante acentuar que a formação de professores para atuar na Educação Básica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), especialmente no artigo 62, que estabelece:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRANDÃO, 2010).

Infere-se, portanto, que a LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece a necessidade de formação inicial em nível de licenciatura para o exercício da docência na Educação Básica. No entanto, observa-se que, em muitas escolas do campo, a realidade ainda se apresenta distante do que determina a legislação. Diante desse cenário, o Estado brasileiro tem implementado políticas de formação inicial e continuada para professores da rede pública de ensino, como o PARFOR e programas de pós-graduação, visando garantir a formação superior docente e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Pimenta (1999) afirma que se espera da licenciatura o desenvolvimento, nos futuros professores, de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício da docência.

Na Tabela 2. Instituições responsáveis pela formação desses docentes, sujeitos da pesquisa.



Organizado por Jardel Costa, 2024.

A tabela apresenta as universidades responsáveis pela formação dos professores sujeitos da pesquisa, destacando-se três instituições: a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), responsável pela formação de quatro dos oito professores entrevistados, correspondendo a 50%; a Universidade Federal do Pará (UFPA), que formou dois docentes entre os investigados, totalizando 37,5%; e, por fim, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde um dos professores entrevistados concluiu sua licenciatura, representando 12,5%.

O cenário referente à formação dos professores revela que, nas escolas do campo onde a pesquisa foi realizada, ainda há necessidade de maior atenção por parte do poder público municipal no que se refere à oferta de formação continuada, especialmente em nível de pós-graduação voltada para a Educação do Campo, destinada aos docentes que atuam nessas instituições.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, observa-se que ele é bastante variado, situando-se entre (8 a 21 anos), oito e vinte e um anos de experiência docente. A faixa de maior representação encontra-se entre onze e quinze anos de atuação em sala de aula. Nesse grupo, percebe-se que as práticas educativas dos professores de História demonstram certo impacto no processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo por meio da contextualização

dos conteúdos, utilizando recursos como documentários, seminários e pesquisas. Tais ações pedagógicas buscam aproximar os conteúdos curriculares de História da realidade campesina vivenciada pelos estudantes.

Entretanto, observa-se uma exceção no caso do professor com maior tempo de atuação, com vinte e um anos de magistério, que não demonstrou desenvolver práticas de contextualização dos conteúdos. Esse aspecto evidencia que o tempo de experiência docente, de forma isolada, não garante necessariamente uma prática educativa voltada para a realidade das escolas do campo.

Diante dessas reflexões sobre o ensino de História na escola do campo, discutiremos, na seção seguinte, a prática docente considerando aspectos como metodologia, avaliação e contextualização dos conteúdos, a fim de compreender de que maneira se desenvolve o ensino de História nessas escolas do campo da região Bragantina.

5.2. A Prática Docente Quanto: Metodologia, Avaliação e Contextualização

Durante muitas décadas, o ensino de História esteve arraigado a uma concepção positivista, caracterizada pela ideia de um conhecimento absoluto e definitivo, em que os fatos históricos eram considerados como elementos que comprovavam suas próprias verdades. Dessa forma, “o modelo tradicional tem se caracterizado pela transmissão de conhecimentos apresentados ao aluno como verdades inquestionáveis...” (NIKITIUK, 2007, p. 75). Ou seja, o ensino de História era desprovido de qualquer forma de questionamento, configurando-se como um ensino desvinculado das causas sociais

da sociedade, da região e do país. Além disso, não contribuía para a formação do sujeito enquanto cidadão, nem para o desenvolvimento de seu senso crítico, impossibilitando que os alunos percebessem os diversos problemas existentes na sociedade e pudessem questioná-los.

Monteiro (2007) ratifica essas considerações ao afirmar que o ensino dessa disciplina, mais do que necessário, torna-se cada vez mais essencial, por contribuir para que os alunos compreendam a historicidade da vida social, superando visões imediatistas e fatalistas que naturalizam o social.

A partir desse quadro de mudanças no ensino de História, a concepção que se tem é que muitos professores ainda estão pouco articulados com essas transformações, principalmente nas escolas do campo. Em muitos casos, utilizam de forma superficial métodos para ministrar aulas, avaliar os alunos e contextualizar os conteúdos, dificultando a construção de um ensino que possibilite aos educandos confrontar-se com a diversidade da realidade social. Nesse sentido, torna-se necessário “educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (PIMENTA, 1999, p. 31).

Com base nesses elementos, solicitamos aos professores participantes da pesquisa que relatassem aspectos de sua prática docente no ensino de História. A seguir, apresentamos os depoimentos dos professores como subsídios para compreender como se desenvolve a prática docente, considerando aspectos como metodologia, avaliação e contextualização dos conteúdos em relação à realidade local e ao conhecimento científico em uma dimensão mais ampla.

- PH 1 – Procuo sempre contextualizar o assunto trabalhado, para que os alunos consigam perceber que a História não se resume a contar fatos passados pura e simplesmente, mas que a historiografia moderna vive de relacionar o passado e o presente.
- PH 2 – Minhas aulas são ministradas sempre quando possível o uso do livro didático, apresentação de filmes, documentários, minha avaliação é qualitativa e quantitativa.
- PH 4 – Procuo trabalhar da melhor forma possível para melhorar minha prática, através da leitura e pesquisa.
- PH 5 – Sempre nas minhas aulas trabalho os conteúdos contextualizando o passado com o presente, às vezes a realidade dos nossos alunos mais nem sempre é possível fazer isso. Quanto a avaliação estabeleço alguns critérios são: teste, seminário, pesquisas em livros, participação, frequência e os cadernos.
- PH 6 – Eu trabalho com os livros didáticos, apostilados, debates, seminários, trabalhos em grupos. Avalio meus alunos pela frequência, participação, pela realização dos trabalhos em classe e extraclasse. A pesar de não conhecer a comunidade de cada educando, mas tento aproximar os assuntos com o cotidiano deles.
- PH 7 – A pesar do primeiro ano que ministro a disciplina de História de 5ª a 8ª série, posso dizer que foi muito bom, confesso que foi uma nova experiência. Quanto à metodologia uso livros, apostilas, trabalhos em equipes, pesquisas, fazendo sempre um elo entre os acontecimentos históricos e a

realidade dos educandos. A avaliação de forma qualitativa por meio de conceitos, trabalhos, pesquisas e de forma quantitativas por meio de provas.

- PH 8 – Esse ano comecei a trabalhar em minha área, pois é uma nova experiência, pois a faculdade ensina somente a teoria, isto é, quando você começa a trabalhar a realidade é totalmente diferente. Apesar de toda a dificuldade sempre procuro metodologias novas tentando relacionar as metodologias de acordo com sua realidade procurando avaliar em certos casos partindo de sua vida social, contextualizando os mesmos para melhorar a vida como educador.

A partir do que foi apresentado nas falas dos participantes da pesquisa, passamos a analisar três elementos centrais: a contextualização, a metodologia e a avaliação, pois tais aspectos fazem parte do conjunto de ações que os professores desenvolvem no cotidiano do trabalho docente. Inicialmente analisaremos a contextualização, em seguida a metodologia e, por fim, o processo avaliativo.

Quanto ao aspecto da contextualização, fica evidente nas falas dos professores certa preocupação em relacionar os conteúdos históricos com a realidade dos alunos, compreendendo que ensinar História não significa apenas analisar o passado pelo passado, mas relacioná-lo com o presente. Para Marc Bloch (2001), “a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado”; ou seja, de nada adianta conhecer o passado se nada sabemos do presente. Assim, o ensino de História adquire sentido formativo quando contextualizado com a realidade vivida pelos sujeitos.

Podemos inferir, a partir das falas apresentadas, que, dos oito professores entrevistados, sete (87,5%) afirmaram contextualizar os conteúdos por meio de métodos que possibilitam aos alunos compreender a relação entre os conteúdos curriculares de História e os diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes em suas localidades em que estão inseridos. Essas práticas educativas foram desenvolvidas principalmente pelos professores com maior tempo de atuação, situados na faixa entre 11 e 15 anos de magistério.

A contextualização torna-se importante para que os alunos se reconheçam como agentes de investigação da história local, compreendam a realidade presente, valorizem sua identidade cultural e percebam sua interdependência nas diversas relações sociais, tanto no tempo presente quanto no futuro, fortalecendo, assim, suas práticas cidadãs. Guy Debord (1997) defende a ideia de que tudo o que é vivido nas sociedades contemporâneas transforma-se em representação. O autor denomina esse fenômeno de “sociedade do espetáculo”, na qual os indivíduos constroem suas relações com os outros e com o mundo ao seu redor.

O pensamento desse autor auxilia na reflexão sobre novas possibilidades para o ensino de História na contemporaneidade. Afinal, se a sociedade passou por transformações tecnológicas, econômicas e políticas, também se modificaram os comportamentos, as práticas sociais, as concepções de mundo e os estilos de vida. Por isso, torna-se fundamental que o professor contextualize os conteúdos trabalhados, considerando que “Contextualizar é mais que simplesmente exemplificar. Pressupõe tomar algo que faz parte do cotidiano do aprendiz como ponto de partida do ensino (...). Os contextos mais próximos da vida permitem

que o aprendiz faça associações mais ricas e significativas da aprendizagem...” (ROCHA; MARTINS, 2011, p. 114).

No que se refere aos aspectos metodológicos e avaliativos utilizados pelos professores participantes da pesquisa, torna-se visível a forma como esses processos acontecem no cotidiano escolar.

Observa-se que, dos oito professores investigados, cinco (62,5%) afirmaram buscar dinamizar suas aulas por meio de diferentes estratégias, como seminários, debates, pesquisas em livros, uso do livro didático, filmes e documentários.

Contudo, durante as observações em sala de aula, foi possível perceber que algumas atividades de pesquisa consistiam apenas na cópia de conteúdos de livros didáticos, sem que houvesse problematização por parte do professor ou apresentação dos resultados pelos alunos. Nesse sentido, entende-se que o livro didático deve ser utilizado como ponto de partida para a construção do conhecimento, e não como único instrumento pedagógico.

Quanto ao uso de recursos tecnológicos, percebeu-se que, quando utilizados, despertavam maior interesse por parte dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Considerando que os estudantes vivem em uma sociedade altamente informatizada, na qual os meios de comunicação difundem constantemente informações e imagens, tais recursos podem constituir-se em importantes aliados no ensino de História.

No que diz respeito ao processo avaliativo, apenas três professores (37,5%) afirmaram utilizar instrumentos como testes, seminários, participação, frequência e trabalhos em classe e extraclasse. Observa-se, em suas falas, que a avaliação ocorre tanto de forma

qualitativa quanto quantitativa, embora haja maior preocupação com os resultados quantitativos.

Entretanto, segundo a LDB nº 9.394/96, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. O artigo 24 estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRANDÃO, 2010).

De modo semelhante, Luckesi (1999) afirma que a avaliação não deve se limitar à verificação de quantas informações o aluno memorizou. Avaliar implica compreender como o estudante utiliza os conhecimentos adquiridos para interpretar os conteúdos estudados e enfrentar situações-problema.

Avaliar, portanto, significa promover oportunidades de ação e reflexão, implicando acompanhamento permanente por parte do professor e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de refletir sobre a realidade, conforme destaca Hoffmann (1998).

Diante desse contexto, convém destacar que, embora os professores possuam formação adequada para ministrar aulas de História — com exceção de um docente ainda em processo de formação —, evidenciou-se pouca conexão entre os conteúdos curriculares e a diversidade sociocultural dos sujeitos do campo. No cotidiano dessas escolas, observa-se uma prática pedagógica que nem sempre se volta para a pluralidade campestre, em contraste com o que estabelecem os marcos legais da Educação do Campo.

Nesse sentido, faz-se necessária

“uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considere o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, reconhecendo e legitimando os saberes construídos a partir de suas experiências de vida...”
(ROCHA; MARTINS, 2011, p. 40).

Portanto, a educação constitui-se como um dos principais mecanismos de transformação social. Cabe ao Estado, à família e à escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano em sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e valorizem os saberes dos sujeitos que vivem no campo.

5.3. Prática Docente no Ensino de História no Contexto da Proposta Curricular da Escola do Campo

Mediante as reflexões acima apresentadas, convém acentuar que uma articulação entre currículo, tempo e espaços escolares pressupõe uma nova estrutura de escola, que tende a se organizar a partir de uma concepção mais ampliada de educação, possibilitando aos educandos uma formação cidadã e política, tal como preveem os princípios norteadores da Educação Básica do Campo. Somente assim os educandos poderão ser considerados como eixo central da ação pedagógica e da construção de toda e qualquer proposta curricular.

A partir dessa perspectiva, buscamos compreender que um dos mecanismos que as escolas do campo devem adotar para que se

materialize um projeto de educação específico para os sujeitos do campo é a elaboração de uma proposta política e pedagógica construída coletivamente. Tal proposta deve considerar a participação de todos os segmentos escolares e comunitários, garantindo que a comunidade também participe do seu processo de construção.

Entretanto, o que pudemos constatar nas escolas lócus da pesquisa foi que, em nenhuma delas, há uma proposta pedagógica desse nível que considere os aspectos socioculturais do campo. Essa constatação se deu a partir do momento em que perguntamos aos professores se a proposta curricular da escola está voltada para a realidade do campo e de que forma isso ocorre. As respostas foram as seguintes:

- PH 1 – Não respondeu.
- PH 2 – Onde eu conheça, não.
- PH 3 – Não.
- PH 4 – Infelizmente não. O ensino regular não apresenta esse currículo; já no Programa Educação do Campo, proposto pelo governo federal, o currículo é voltado para essa educação.
- PH 5 – A escola não possui uma proposta curricular que contemple a realidade do campo por meio de seu processo educativo, talvez seja por falta de formação.
- PH 6 – Não, é igual para todas as escolas, tanto na cidade quanto para a zona rural.

- PH 7 – Não, ela é urbanocêntrica.
- PH 8 – Não respondeu.

Considerando os relatos dos investigados na pesquisa, fica explícita a inexistência de uma proposta política e pedagógica voltada para a realidade campestre nas escolas analisadas. Observa-se, por meio dos depoimentos, que 100% dos professores que responderam ao questionamento afirmaram que a escola não dispõe de uma proposta política e pedagógica que contemple a realidade do campo.

5.4. Relatos de Experiências Exitosas no Ensino de História em Escolas do Campo

A utilização de métodos inovadores pode atribuir novos significados ao ensino de História, caracterizando experiências educativas significativas que contribuem para a aprendizagem dos educandos. Assim, embora a falta de recursos didáticos, tecnológicos e a precarização do espaço físico dificultem o trabalho docente, esses fatores não impedem que o professor planeje suas aulas e utilize metodologias diferenciadas que possibilitem aos alunos participar de situações-problema, questionamentos e processos investigativos.

Nesse contexto, o professor assume o papel de orientador e dinamizador das atividades pedagógicas, utilizando a realidade histórica e cultural da comunidade como fonte de saberes a serem redescobertos e valorizados pelos alunos.

Por meio da observação direta da prática docente, foi possível constatar que alguns educadores procuram desenvolver suas

atividades nessa perspectiva, associando determinados conteúdos de História à realidade dos educandos.

Quando questionados sobre experiências exitosas de sua prática docente, os professores relataram:

- PH 1 – Não respondeu
- PH 2 – No momento nenhuma.
- PH 3 – A educação do campo é uma educação diferente, pois a vida dos alunos do campo mostra isso, por isso, como professor de História eu vejo que nesse trabalho segue um novo desafio para o docente de qualquer disciplina, já que os mesmos vão encontrar realidades, porém, o conhecimento deve ser o mesmo visando preparar o aluno para a vida cidadã e para o mercado de trabalho.
- PH 4 – Tenho apenas 15 anos de experiência de sala de aula, mas posso dizer que trabalhar na escola do campo é uma realidade diferente, pois, temos um público de conhecimentos e vida distintos e nós como educadores temos que ser pacientes e saber lidar com os saberes que eles têm e com as dificuldades.
- PH 5 – Durante todo esse tempo de trabalho, tive várias experiências e uma delas uma pesquisa de campo que realizei com os meus alunos de 8ª série sobre o surgimento da comunidade, foi muito bom esse trabalho, quando os professores de História do modulo estavam dando aula eles sempre pediam que os alunos pesquisas e nosso trabalho serviu muito.

- PH 6 – Os conhecimentos ocorridos nas comunidades através de relatos orais e escritos para conhecer a comunidade onde eles vivem.
- PH 7 – Foi à construção de um painel com perguntas e respostas voltadas a realidade dos educandos, considerando o modo de vida e de produção de cada família que ali vive.
- PH 8 - Podemos analisar que para melhorar essa inter-relação entre o professor de História da zona rural e urbana, os mesmos tem que trabalhar em parceria, sempre colocando em prática a realidade do educando. Também há uma deficiência, pois, o professor de História da zona urbana consiste em mais recursos didáticos, além de internet para pesquisar determinados trabalhos enquanto em várias escolas do campo os alunos não tem acesso às essas tecnologias levando muitos educandos a não se relacionar com o mundo globalizado e assim melhorar seu conhecimento.

Entre os relatos apresentados, destacam-se os professores PH 5, PH 6 e PH 7, que descreveram experiências relacionadas a pesquisas de campo sobre a história da comunidade, relatos orais e atividades em painel com perguntas e respostas sobre o modo de vida das famílias locais.

Essas atividades de pesquisa e investigação possibilitam aos alunos conhecerem as raízes de sua identidade cultural, além de fortalecerem o vínculo com a comunidade. Para Nikitiuk (2007), essas práticas possuem: “um caráter formativo ao situar o aluno em seu contexto de vivência, sem se limitar a ele, articulando o local à complexidade do social histórico” (p.98).

Nesse sentido, o ensino de História deve possibilitar que o aluno se reconheça como sujeito social e construtor da história, desenvolvendo sua capacidade de análise, reflexão crítica e investigação sobre a realidade local.

Horn e Germinari (2011) destacam que o interesse pela história local está relacionado à necessidade de reconstruir as condições de vida dos diferentes grupos sociais que compõem determinada localidade.

Dessa forma, a história local não deve ser utilizada apenas como conteúdo, mas como estratégia pedagógica capaz de articular os saberes da comunidade com o conhecimento histórico mais amplo.

Ao final, observa-se que, apesar da pesquisa ter sido realizada em três municípios distintos da região bragantina, as escolas analisadas apresentam características bastante semelhantes, o que permitiu uma análise geral sobre o ensino de História nas escolas do campo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história do Brasil, o sistema educacional passou por diversas reformas que também se refletiram no ensino de História, ampliando abordagens, incorporando novos sujeitos históricos e possibilitando diferentes interpretações do passado. Ao mesmo tempo, permaneceram práticas consolidadas, como a organização cronológica dos conteúdos e a divisão da História em períodos, amplamente utilizadas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o ensino de História passou a assumir uma perspectiva voltada para a formação crítica, reflexiva e cidadã. Nas escolas do campo, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante,

pois os estudantes necessitam desenvolver autonomia e consciência crítica para compreender e atuar na realidade social, política e cultural de seus territórios.

A partir dessas reflexões surgiu a motivação para a realização deste estudo, que buscou analisar a prática dos professores de História nos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo da região bragantina, no nordeste do Pará, com o objetivo de compreender se os conteúdos curriculares da disciplina estabelecem relações com os aspectos socioculturais do campo.

A pesquisa revelou que, apesar das mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de formação docente, muitos professores ainda desenvolvem um ensino de História pouco articulado com a realidade dos alunos do campo. Observou-se que as práticas educativas, em grande parte, permanecem centradas no uso do livro didático e na transmissão de conteúdos, com poucas estratégias metodológicas que valorizem os saberes locais ou estimulem a investigação histórica a partir da realidade vivida pelos educandos.

Outro aspecto identificado refere-se à ausência, na formação inicial de muitos professores, de disciplinas que abordem a Educação do Campo, o que contribui para a dificuldade de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências socioculturais das populações campestres. Essa lacuna está relacionada a uma tradição formativa marcada por uma perspectiva urbanocêntrica de ensino.

Nesse sentido, constatou-se que a educação desenvolvida em muitas escolas do campo ainda reproduz modelos pedagógicos baseados na realidade urbana, com pouca valorização das

especificidades culturais, sociais e históricas dos povos do campo. Além disso, verificou-se a ausência de propostas político-pedagógicas que contemplem efetivamente os princípios da Educação do Campo nas escolas pesquisadas.

Apesar dessas limitações, reconhece-se que o ensino de História pode desempenhar um papel fundamental na formação dos sujeitos do campo quando orientado pelos princípios da Educação do Campo e articulado com uma proposta curricular que valorize a história local, a memória coletiva, o trabalho e as experiências socioculturais das comunidades.

Dessa forma, o ensino de História nas escolas do campo deve contribuir para que os alunos compreendam as relações entre passado e presente, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem. A valorização da história oral, das memórias comunitárias e das experiências de vida dos sujeitos do campo constitui-se, portanto, em importante estratégia pedagógica para fortalecer a identidade e a cidadania dessas populações.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para ampliar o debate sobre o ensino de História nas escolas do campo e para incentivar novas pesquisas que aprofundem a compreensão sobre as práticas docentes e os desafios da Educação do Campo na região bragantina e em outras realidades do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, Roseli Salete Caldart e Monica Castagna Molina (orgs). Por Uma Educação do Campo – Petrópolis, RJ: Vozes,

2004.

ARAUJO, Ismael Xavier de. SILVA, Severino Bezerra da. Educação do Campo e a formação sociopolítica do Educador. João Pessoa, PB: Universitária da UFPB, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 comentada e interpretado artigo por artigo. 4. Ed. ver. e ampliada. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002.

_____, Resolução CNE/CEB 4, de 13 de Julho de 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Vol. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOLCH, Marc. A apologia da História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? São Paulo, SP: Brasiliense, 2005.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo. Educação do campo: identidade e políticas públicas. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

DAVIS, Claudia e GATTI, Bernadete. A dinâmica da Sala de Aula na Escola Rural. In: Educação e Escola no Campo. Org. THERRIEN, J. e DAMACENO, Maria. São Paulo: Papirus, 1993.

- DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.
- FERREIRA, Deslandes Suely. Otavio Cruz Neto. Romeu Gomes e Maria Cecília de Sousa Minayo. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GAMBOA, Silvio Sánchez; FILHO, José Camilo dos Santos. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 14. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 1998.
- HOBBSAWM, Eric. Tempos interessantes. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HORN, Geraldo Balduino. Geysa Dongley Germinari. O ensino de História e seu currículo: teoria e métodos - 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- KRONUBAUER, Selinir Gonçalves Corrêa e SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Formação de professores abordagens contemporâneas. – 3. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2011. (coleção docente em formação).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 9. Ed. – São Paulo: EPU, 1999.

MANCEBO, Deise. FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (orgs.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNHOZ, Sidnei J. História: conceitos e práticas. São Paulo: Ática, 1984.

NIKITIUK, Sônia M. Leite. Repensando o ensino de História. – 6.ed. – São Paulo, Cortez, 2007. (coleção questões de nossa época; v. 52)

PERRENOUD, Philippe. Monica Gather, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Alessandrini. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividades docentes. – São Paulo: Cortez, 1999. (saberes da docência).

ROCHA, Maria Isabel Antunes, Maria de Fátima Almeida Martins e Aracy Alves Martins (org.). Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. – Belo Horizonte: Autentica 2011. (coleção caminhos da educação do campo; 5)

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª ed. revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. Fonseca, S.G. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2008.

THOMPSON, E, P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A Dialética na Pesquisa em Educação. Professora/Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da PUC/PR. Revista Diálogo Educacional – v.2 – n.3 – p. 117 – 181 – jan/jun. 2001.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo, FTD, 1994.

¹ Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia-PPLSA, da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus-Bragança,Pa. Docente das redes Municipal Estadual de Ensino dos Municípios de Bragança e Viseu. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Com base em Arroyo, Caldart e Molina (2004), Educação urbanocentrica significa que é a educação urbana sendo reproduzida nas escolas do campo, a qual é desenvolvida sem a perspectiva de valorização da identidade campestre.