

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E JOVENS ESTUDANTES EM ESCOLAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO.

Fonseca, Selva y Silva Junior, Astrogildo.

Cita:

Fonseca, Selva y Silva Junior, Astrogildo (2009). *IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E JOVENS ESTUDANTES EM ESCOLAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/842>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

IDENTIDADES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E JOVENS ESTUDANTES EM ESCOLAS NO MEIO RURAL BRASILEIRO

FONSECA, Selva Guimarães y SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes

Introducción

En marzo de 2007, defendimos la disertación de maestría en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, MG con el título: Saberes y prácticas de enseñanza de Historia en escuelas en la zona rural (un estudio en la ciudad de Araguari, MG, Brasil).

El estudio nos llevó a la comprensión del significado del término “rural” en el contexto contemporáneo. En nuestra investigación, entendemos lo rural como una categoría histórica que se transformó, en los diferentes momentos, como un espacio diverso, plural en los aspectos sociales, económicos, históricos y culturales (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 36). El espacio rural en la ciudad de Araguari, MG es marcado por permanencias y discontinuidades, inseridas en el contexto de transformaciones socio-económicas y culturales que han caracterizado el escenario rural brasileño en las últimas décadas.

El resultado de la investigación nos reveló que las aulas de clases son espacios multiculturales. Los alumnos de las escuelas investigadas son diversos: hay diferencias de renta familiar, origen geográfico, género, edad, nivel de información, sociabilidad, religión y otras. Algunos son hijos de productores familiares, agricultores o de trabajadores rurales, muchos son migrantes de otras regiones.

Los profesores colaboradores fueron unánimes en afirmar que la formación inicial no los preparó para la realidad rural. Poseen posiciones distintas en relación a la enseñanza de Historia: algunos se preocupan más por la formación del alumno para enfrentar el mercado de trabajo, para adecuarse a la realidad rural, otros defienden una formación más crítica, la autonomía del alumno, la formación de la ciudadanía plena.

Esa investigación nos permitió concluir que la educación escolar, para las personas que viven y trabajan en el campo, debe posibilitar la comprensión y la ampliación de las oportunidades de los sujetos para que sean capaces de luchar por las transformaciones necesarias en la realidad social, económica y cultural.

La necesidad de continuar el debate acerca de la enseñanza de Historia y de la educación en el campo, debate éste teórico, pedagógico y político, justifica la relevancia de nuestro trabajo. En este texto tenemos el objetivo de presentar nuestro proyecto de investigación para el doctorado que se encuentra en la fase inicial. En la investigación tenemos como objetivo general comprender cómo los saberes históricos escolares desarrollados en el último año de la enseñanza fundamental de las escuelas, en el medio rural, auxilian en la formación de las identidades y de la conciencia histórica de los profesores de Historia y de los estudiantes.

Como objetivos específicos destacamos: 1 – Identificar el perfil socio económico y cultural de los profesores de Historia y de los jóvenes rurales que estudian el último año de la enseñanza fundamental en escuelas en el medio rural; 2 – Investigar los significados que estudiantes y profesores de Historia atribuyen la realidad vivenciada: creencias valores, expectativas en relación a la educación escolar; 3 – Analizar los saberes históricos en la producción didáctico pedagógica utilizados y producidos por los profesores del último año de la enseñanza fundamental que actúan en las escuelas rurales; 4 – Comparar los documentos curriculares difusores de saberes escolares, en especial la enseñanza de Historia, con la realidad de las escuelas y las expectativas de los sujetos (profesores y alumnos) en el medio rural; 5 – Analizar cómo las nuevas tecnologías utilizadas en escuelas en el medio rural son apropiadas por los profesores de Historia y por los estudiantes; 6 – Relacionar y reflexionar sobre el papel de los saberes históricos escolares en el proceso de construcción de las identidades y la conciencia histórica de los profesores de Historia y de la juventud rural acerca de la realidad en que vive.

Organizamos el texto en cuatro partes, en la primera presentamos nuestra propuesta metodológica para el desarrollo de la investigación. En la segunda, reflexionamos sobre la enseñanza de Historia en escuelas en el medio rural. En la tercera parte presentamos una discusión sobre el proceso de construcción de identidades del joven rural brasileño y, por fin, reflexionamos sobre el concepto de conciencia histórica .

1. La metodología

La investigación privilegiará el abordaje cualitativo de investigación educacional, pues posibilita a los investigados una visión amplia del objeto estudiado y su involucramiento con la realidad social, política, económica y cultural. El abordaje

cualitativo no se resume a los aspectos superficiales y limitados, permite considerar y respetar la subjetividad de los sujetos de la investigación.

Utilizaremos la historia oral, pues su tema remite a estudios que llevan en cuenta las manifestaciones anónimas, el cotidiano, la micro historia, los espacios informales y la cultura popular. Según Portelli (1997), la historia oral, además de expresar la historicidad de la experiencia personal y el papel del individuo en la historia de la sociedad, propicia ampliar los conocimientos y las informaciones sobre un pasado reciente por medio de la versión de personas que lo vivieron. Por intermedio de la historia oral, con sus diferentes versiones sobre un mismo período, cada persona, valiéndose de los elementos de su cultura, socialmente creados y compartidos, en cuenta no sólo lo que hizo, mas lo que le gustaría haber hecho, lo que creía hacer y lo que piensa que hizo.

Proponemos investigar las escuelas en el medio rural de diferentes regiones de Brasil que están ubicadas en los llamados Territorio de la Ciudadanía. Según el Gobierno Federal, el Territorio de la Ciudadanía es una estrategia de desarrollo regional y sustentable y garantía de derechos sociales vueltas hacia las regiones del país que más necesitan, con el objetivo de llevar el desarrollo económico y universalizar los programas básicos de ciudadanía. Fueron definidos conjuntos de municipios unidos por las mismas características económicas y ambientales, que tengan identidad y coesión social, cultural y geográfica. Mayores que el municipio y menores que la Provincia, los territorios consiguen demostrar, de forma más nítida, la realidad de los grupos sociales, de las actividades económicas y de las instituciones de cada localidad, lo que facilita el planeamiento de acciones gubernamentales para el desarrollo de esas regiones.

Aún de acuerdo con el Gobierno Federal, en 2008 fueraon beneficiados 60 territorios. Y, hasta 2010, serán 120 territorios en todo el país. Más de dos millones de familias de agricultores familiares, asentados de la reforma agraria, quilombolas, indígenas, familias de pescadores y comunidades tradicionais tendrán acceso a las acciones del programa. Nuestra propuesta es elegir, de forma aleatoria, un municipio de cada región de Brasil que haga parte de los Territorios de Ciudadanía.

En el inicio de la investigación, pretendemos detenernos a una investigación crítico reflexiva sobre documentos relacionados al último año de la enseñanza fundamental, en particular, sobre la enseñanza de Historia en escuelas en el medio rural como: PCNs de Historia, CBC, Directrices Operacionales para la Educación Básica en

escuelas del campo, Referencia para una política nacional de Educación del Campo y la LDB 9.394/96.

Concomitante al análisis de los documentos, haremos un repaso bibliográfico sobre la enseñanza de Historia, educación rural, juventud brasileña, conciencia histórica e identidades. La propuesta es combinar el empleo de fuentes orales y escritas con el objetivo de considerar el proceso metodológico y de auxiliar el análisis.

Oiremos las voces de los profesores de Historia de jóvenes que estudian el último año de la enseñanza fundamental en escuelas en el medio rural brasileño. Antes de oír las narrativas de profesores y alumnos, intentamos aplicar un cuestionario. Sin dejar de trazar un retrato de las condiciones objetivas en que viven los jóvenes rurales, buscaremos direccionar el foco principal de la investigación en condiciones subjetivas de la condición de esos jóvenes, eso es, la visión de los propios jóvenes rurales sobre su situación, sobre el momento en que viven y su lugar en la sociedad. Ese cuestionario tendrá como objetivo caracterizar la diversidad de los jóvenes y de profesores de Historia que actúan en el último año de la enseñanza fundamental en escuelas rurales brasileñas.

Después del cuestionario aplicado, analizado, escogeremos un promedio de cinco alumnos de cada escuela para oír sus narrativas. Con el intuito de captar la heterogeneidad y la complejidad de la juventud rural, es que estableceremos algunos criterios: jóvenes del sexo femenino y masculino, edades, niveles socio – económico y puntos de vista diferentes sobre la enseñanza de Historia.

Pretendemos oír las narrativas de los profesores de Historia, por medio de una ruta temática, abordando las siguientes cuestiones: formación académica, experiencia docente en años, particularidades curriculares en la enseñanza de Historia, evaluación de la capacidad intelectual de los alumnos, significado de la religión e de la política para la vida cotidiana del profesor, su posicionamiento político, período de la Historia matizados, conceptos más importantes enseñados, métodos de enseñanza y aprendizaje, objetivo de la enseñanza de Historia, interés de los alumnos y principales problemas de enseñanza de Historia.

Así, tencionamos desarrollar este proyecto de investigación en el Doctorado en Educación valiéndonos de la metodología de historia oral temática, complementada con fuentes escritas. Utilizaremos las más variadas fuentes de investigación: legislación educacional, programas de enseñanza, directrices curriculares oficiales de la enseñanza de Historia y de la educación en el campo, referenciales bibliográficos, producción

historiográficas, libros didácticos y testimonios orales de los colaboradores de la investigación, o sea, de los profesores de Historia y de los jóvenes que estudian el último año de la enseñanza fundamental en escuelas rurales.

2. La enseñanza de Historia en escuelas rurales

En el actual contexto, la enseñanza de Historia tiene el papel de contribuir para que los alumnos adquieran condiciones de reflexionar sobre los acontecimientos, localizándolos en un tiempo conjuntural y estructural. Así, pueden establecer relaciones entre los diversos factos de orden económico, político y cultural, pues, comprometido con un análisis crítico de la diversidad humana, la enseñanza de Historia contribuye en la lucha por una sociedad de derechos, por la democracia y por la paz.

En nuestra investigación con profesores de Historia que actúan en escuelas rurales, concluimos que los docentes investigados son favorables a una enseñanza de Historia que parta de la realidad próxima del alumno. Algunos profesores defienden la idea de “formar” el alumno del campo para el mercado de trabajo, distanciándose de la propuesta de una pedagogía crítica, como defendido por McLaren (2000). Otros se aproximan más del autor, al abogar una formación crítica del alumno en el medio rural (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 153-154).

Entre los profesores colaboradores de la investigación, quedó evidenciado un consenso de que son fundamentales el diálogo y la problematización de la realidad en que viven los alumnos, esto está en consonancia con los Parámetros Curriculares de la Enseñanza de Historia. Según ese documento, enseñar Historia requiere ofrecer a los alumnos condiciones para reflexionar sobre las relaciones que guardan con las experiencias históricas de otros sujetos en tiempos y culturas diversas de las suyas. De acuerdo con Freire (1987), es necesario instaurar una intimidad entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos.

Eso nos lleva a otros cuestionamientos: ¿Cómo los jóvenes, alumnos de la última serie de la enseñanza fundamental de las escuelas rurales, evalúan ese diálogo? ¿Cómo los profesores realizan ese diálogo con la juventud rural? ¿Cuál la contribución de ese diálogo en la formación identitaria y de la conciencia histórica de los profesores de Historia y de los jóvenes?

El camino de la construcción del proceso identitario de las escuelas del campo fue largo, marcado por avances y retrocesos (SILVA JÚNIOR, 2007). Por mucho

tiempo, la escuela rural fue tratada como residuo de la escuela urbana. El campo, visto como un espacio atrasado, de ignorancia, sin cultura, sin vida, sin identidad. Creemos ser fundamental una escuela vinculada al mundo del trabajo, de la cultura, lo mundo de la producción, a la lucha por la tierra y al proyecto popular de desarrollo del campo.

En 2002, el Gobierno Federal aprobó las Directrices Operacionales para la Educación básica en las Escuelas del Campo. De acuerdo con este documento, la identidad de la escuela del campo pasa a ser definida por su vinculación a las cuestiones inherentes a su realidad, con base en la temporalidad y en los saberes propios de los estudiantes. En fin, una escuela que atiende a la diversidad, a las características de los alumnos que viven en el medio rural, llevando en cuenta las especificidades del pueblo del campo, sin perder de vista lo que es comun a todos, posibilitando en el proceso educativo el acceso a la ciencia y a la tecnología.

Esas directrices preconizan el respeto a las diferencias y a la política de igualdad, y tratan la educación escolar en la perspectiva de la inclusión. Así, vienen a cumplir lo que propone el art. 28 de la LDB 9394/96, o sea, medidas de adecuación de la escuela a la vida del campo. Según el documento, el campo es más que un perímetro no urbano, es un espacio de posibilidades en que es dinamizada la conexión de los seres humanos con la propia producción de las condiciones de la existencia social, con las relaciones de la sociedad.

Las políticas educacionales no pueden, simplemente, tratar lo urbano como parámetro y lo rural como adaptación. El campo es un espacio heterogéneo, diverso, multicultural. Las directrices operacionales para la educación básica en las escuelas del campo afirman que las demandas por educación básica y la dinámica que se establecen en el campo deben partir de la convivencia entre familias agrícolas y no agrícolas (pluriactividad)¹, con los medios de comunicación y la cultura letrada. En ese contexto, el alumno y el profesor del medio rural, de acuerdo con las directrices, son vistos en su especificidad:

Art. 15. No cumprimento do disposto no parágrafo 2º, do art. 2º, da Lei nº 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

¹ **Schneider y Radonasky (2003) definen como pluriactivas las unidades familiares en que los miembros que residen en esos domicilios combinan la ocupación agrícola con otras actividades no agrícolas.**

I – as responsabilidades próprias da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II – as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III – remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos arts. 13, 61, 62 e 67 da LDB (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1 – de 3 de abril de 2002, p. 42).

El Consejo Nacional de Educación reconoce y exige, por medio de la Ley, que los sistemas valoren las especificidades del campo y que promuevan el perfeccionamiento permanente de los docentes.

En 2003, el Gobierno del Estado de Minas Gerais, con la justificación de búsqueda de la mejoría de la calidad de la educación en la red pública, inició un estudio para la actualización de los currículos de las asignaturas de la Educación Básica. El Contenido Básico Comum (CBC), para cada asignatura de la Educación Básica, fue el resultado de ese estudio. El CBC es aquella parte del programa curricular de una asignatura cuya implementación es obligatoria en todas las escuelas de la red estadual (BRASIL, PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2005).

En la propuesta de CBC, está implícita la idea de que existe un conocimiento básico de cada asignatura, que es necesario y fundamental para la formación de la ciudadanía, luego, debe ser enseñado por todas las escuelas y aprendido por todos los alumnos de la Educación Básica, particularmente en la red provincial (BRASIL, PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2005). Aún de acuerdo con ese documento, que pasó a vigorar a partir de 2005, otros conocimientos complementares podrán y deberán ser añadidos por las escuelas consonantes con las necesidades y los intereses específicos de sus alumnos.

La lectura del CBC para la enseñanza de Historia, en un primer momento, es motivadora y optimista. Conforme ese documento, la propuesta del currículo básico de Historia demuestra sensibilidad en relación al estudio de la dinámica de constitución de las culturas nacionales y mundiales. Propone rupturas con una historia centrada en la formación de un determinado tipo de representación de nacionalidad, así como en una historia centrada en la cultura blanca europea. La diversidad cultural y el entendimiento del avance de la ciudadanía en Brasil se constituyen en un concepto central de la

formación de las identidades de las nuevas generaciones y de las finalidades de la enseñanza de Historia.

Según el CBC (2005), es papel de la enseñanza de Historia formar un nuevo ciudadano, que sea capaz de comprender la historia del país y del mundo como resultante de múltiples memorias, originarias de la diversidad de las experiencias humanas. De acuerdo con ese documento, los saberes históricos escolares no son resultado de la simplificación o vulgarización del saber académico de referencia. Para comprender las especificidades del saber histórico escolar, es necesario cuestionar ¿en qué circunstancias él fue constituido, por quién, para quién, cuándo y dónde es enseñado? ¿Bajo qué criterios y estrategias? ¿Qué sujetos históricos vienen formando y pretenden formar?

De acuerdo con los PCNs de Historia, es importante reflexionar sobre las relaciones entre el saber histórico y el saber histórico escolar, considerando el alumno como sujeto activo del o en el proceso de aprendizaje. Además de eso, subraya que los procesos internos de aprendizaje deben ser evaluados como parte relevante del proceso de construcción del saber histórico escolar.

Para algunos autores, esa idea no se consolida en la práctica. Zamboni (2003) afirma que las propuestas educacionales de la Provincia no discuten, en el proceso educativo, que la formación de la identidad nacional y de la nación son construcciones sociales en que la gente es sujeto. La autora continúa,

É necessário que os educadores assim como os historiadores se preocupem, na escola, com a formação de uma consciência social e política dos educandos, fornecendo elementos para que pensem historicamente. Isso significa pensar a nação como um espaço social de inclusão de todas as camadas sociais e não olharem os movimentos sociais e políticos das massas como ações direcionadas à ingovernabilidade (ZAMBONI, 2003, p. 374).

Según Laville (1985), sería ingenuo pensar que la enseñanza de Historia, recibiendo su mandato de la Provincia, no tendría intención de reglamentar el orden social, y que, explícitamente o no, el objetivo es proponer la construcción de una identidad colectiva y de la convivencia.

De acuerdo con nuestra investigación, (SILVA JÚNIOR, 2007), las voces de los profesores demostraron la ausencia, el descaso de las políticas públicas que asegurese, en la práctica, la especificidad de las escuelas del campo y la formación continuada. Sobre los PCNs, en especial, el CBC, fue evidenciado el conocimiento superficial o

mismo la desconsideración, la resistencia en comprender y/o reflexionar sobre el documento. Este hecho nos incentiva a continuar y profundizar la investigación, pues nos interesa saber: ¿cuáles los saberes históricos escolares son priorizados por los profesores en la formación de los jóvenes del último año de la enseñanza fundamental en escuelas rurales? ¿Cuál la relación de los saberes históricos escolares mobilizados por los profesores y a conciencia histórica de esos profesores y de los jóvenes rurales?

3 . Jóvenes de un rural brasileño y el proceso identitario

Juventud es un término que parece óbvio, un asunto sobre el cual todos tienen algo que decir, afinal, todos nosotros somos o fuimos jóvenes un día, o convivimos con jóvenes. Entre tanto, cuando nos proponemos profundizar en el término, las dificultades aparecen. Según Abramo (2005), “muito do que se escreve sobre juventude é para alertar para os deslizos, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra (p. 37)”.

De acuerdo con Abramo (2005), el grupo de edad que corresponde de 15 a 24 años y lo que viene convirtiéndose en una convención, en Brasil, para el abordaje demográfico sobre juventud². Es la faja etaria que se relaciona al arco de tiempo en que, de modo general, ocurre el proceso relacionado con la transición para la vida adulta. y oportuno afirmar que los jóvenes tienen que ser considerados como sujetos de derechos.

La obra Retratos de la Juventud Brasileña, organizada por Abramo y Branco, fruto de una investigación nacional del Proyecto Juventud, cuenta con una diversidad de textos que permite avanzar en la comprensión de la compleja realidad que envuelve los 34 millones de brasileños entre 15 y 24 años. Según los autores,

(...) o objetivo desta publicação é divulgar e estimular o uso ainda mais intenso dos resultados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira” – um amplo levantamento quantitativo sobre esse contingente populacional, cujo planejamento atendeu ao propósito de que o estudo tivesse representatividade nacional e permitisse que a abordagem se desdobrasse na apresentação de resultados desagregados segundo as características regionais e outros aspectos fundamentais para a melhor compreensão do que é a juventude brasileira, respeitando a diversidade de temas e as características sociodemográficas e culturais que

² De acuerdo con o Projovem y con la Secretaria Nacional de Juventud, la edad que corresponde a la juventud fue ampliada para la faja etaria que corresponde de 15 a 29 años.

qualificam a juventude do país (ABRAMO, BRANCO, 2005, p. 9-10).

Estudios como esos, sobre la juventud brasileña, ofrecen subsidios para la actuación de los gobernantes y de las organizaciones de la sociedad, además de ser referencias para debates que busquen soluciones para superar los grandes desafíos que se colocan para el desarrollo de la ciudadanía plena.

Brasil es un país que, en el inicio del siglo XXI, aún carga una enorme deuda social. No fue capaz de satisfacer las necesidades básicas de miles de ciudadanos. Bienes existenciales basilares como: alimentación, salud, vivienda, educación, seguridad, entre otros, son sonegados o negados a inensos contingentes de excluidos. De ahí, la importancia de conocer la juventud brasileña y, fundamentados en el conocimiento, construir propuestas viables y consistentes para superar tales carencias.

En especial, en este trabajo, proponemos profundizar los estudios sobre la juventud rural. El interés de los investigadores brasileños sobre el universo social y cultural de los jóvenes rurales es reciente y aún bastante limitado. Según Carneiro (2005), las investigaciones sobre la organización social en el campo se refieren al joven tan solo en la condición de miembro del equipo de trabajo familiar, o como trabajador fuera del establecimiento familiar, completando la renta de la familia con salarios bajos. De acuerdo con la autora:

Vistas dessa maneira desde a ótica do trabalho, a “juventude rural” – categoria fluida, imprecisa, variável e extremamente heterogênea - permanece na invisibilidade quanto a sua participação nas demais esferas da vida social, dificultando, assim, a compreensão de sua complexa inserção num mundo culturalmente globalizado (CARNEIRO, 2005, p. 244).

En el actual contexto, las fronteras entre lo rural y lo urbano disminuyen cada vez más, diferentes universos culturales se interpenetran, lo rural como sinónimo de agrícola no existe más. Emerge ahí una juventud rural que nos despierta el interés en verificar cómo esos jóvenes atribueyn sentido a sus vidas.

En la fase de la globalización económica, en la cual estamos viviendo, caracterizada por la ruina de las particularidades e individualidades, es importante para el ser humano, como sujeto histórico, el sentimiento de pertenecer a un lugar, a un grupo social al cual estamos emocional y afectivamente, ligados y con el cual nos identificamos. La comprensión de la identidad es importante para que los jóvenes perciban los elos, aun imaginarios, que los mantienen unidos. Eso no significa una

identidad fija, unificada, completa, pues, concordamos con Hall (2005), Bauman (2005), Bhabha (2005) y Silva (2000), al afirmar que lo que tenemos de concreto es un sujeto fragmentado, cambiante, deslocado, en el cual están en conflicto varias identidades, algunas, incluso, antagónicas.

A partir de ese análisis y de la experiencia profesional en diversas escuelas de diferentes comunidades del medio rural en el municipio de Araguari - MG, algunas cuestiones pasaron a volver al punto de partida : ¿Quiénes son esos jóvenes? ¿Cómo viven? ¿Qué desean? ¿Qué piensan? ¿Cuál la relación de la enseñanza de Historia transmitida en las escuelas del medio rural con la construção da identidade desses jovens? ¿Cuál la visión de los alumnos y profesores de la enseñanza mediana, en escuelas rurales, a respecto de la enseñanza de Historia en el proceso de la educación escolar, o sea, cuál la conciencia histórica de los alumnos y de los profesores? ¿Cuáles las expectativas, las perspectivas, conflictos y frustraciones de la juventud rural? ¿Cuáles las influencias culturales externas, tales como televisión, radio, migraciones etc, en la construcción identitaria de la juventud rural? ¿Y los profesores de Historia? ¿Quiénes son? ¿Qué piensan?

A seguir, proponemos una reflexión sobre el concepto de conciencia histórica apoyados en autores como Cerri (2001), Para Schmidt y Garcia (2005), Heller (1993) y Rusen (2001).

4. Conciencia histórica

Antes de iniciar la discusión teórica sobre conciencia histórica, retomamos Cerri (2001), cuando afirma que la idea de ese concepto refuerza la tesis de que la historia en la escuela es un tipo de conocimiento histórico cualitativamente diferente del conocimiento producido por expertos académicos. Según el autor,

Finalidades, fontes de informação, procedimentos de trabalho e resultados distintos são motivos suficientes para considerar a distinção entre esses saberes históricos, como já vem sendo feito há mais de uma década por estudiosos do ensino de História ao redor do mundo, principalmente porque o conceito de consciência histórica ajuda a perceber a presença de muitos outros saberes históricos além destes dois (CERRI, 2001, p. 108).

Esa afirmación nos permite relacionar saberes históricos con conciencia histórica. En primer lugar, proponemos una reflexión sobre saberes. Para Gauthier

(1998), la enseñanza se efectiva por la movilización de varios saberes, urge que el profesor forme una especie de “reservatorio” de saberes para responder a las exigencias de su situación concreta de enseñanza. Según Tardif (2002), el saber no es algo que flota en el espacio, el saber de los profesores está relacionado con la persona y la suidentidad. Barth (1996) aclara que el saber no es lineal, es provisorio, no tiene fin, no es objeto fijo.

En segundo lugar, buscamos una reflexión sobre el concepto, o conceptos de conciencia histórica. Para Schmidt y Garcia (2005), la conciencia histórica funciona como un modo específico de orientación en las situaciones reales de la vida presente, teniendo como función específica ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente. De acuerdo con Cerri (2001), es un engaño afirmar que el concepto de conciencia histórica sea común a todos que se utilizan de la expresión. Por lo contrario, a veces, ella se refiere a realidades diferentes o hasta mismo excludentes.

¿Conciencia histórica es un fenómeno inherente a la existencia humana o característica específica de una parcela de la humanidad? ¿Es una meta a ser alcanzada?

Aun con diferentes formaciones y espacios de ejercicio de la actividad intelectual distintos, Hellen y Rusen se acercan en el concepto de conciencia histórica. Ambos matizaan que la conciencia histórica no es una meta, mas una de las condiciones de la existencia del pensamiento. Ella no está restrita a un determinado período de la historia, ni a ciertas regiones del planeta, ni a determinadas clases sociales o a individuos más o menos preparados para la reflexión histórica o social general.

Para Heller (1993), la conciencia histórica es inherente al estar humano en el mundo y está compuesta de diversos estagios. Rusen (2001) acentúa que el ser humano tiene que reaccionar intencionalmente, y sólo puede reaccionar en el mundo si i lo nterpreta y a sí mismo de acuerdo con las intenciones de su actuación y de su pasión.

De esa forma, la conciencia histórica no es algo que los hombres pueden tener o no, ella es algo universalmente humano, debido a la intencionalidad de la vida práctica del ser humano. Y un fenómeno vital, inmediateamente conectado com la práctica. Para Rusen (2001), la consciencia histórica es

A soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (...), o modo pelo

qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (RUSEN, 2001, p. 57).

En Rusen (2001), son cuatro tipos de conciencia historia: tradicional (la totalidad temporal es presentada como continuidad de los modelos de vida y cultura del pasado); ejemplar (las experiencias del pasado son casos que representan y personifican reglas generales del cambio temporal y de la conducta humana); crítica (permite formular puntos de vista históricos, por negación de otras posiciones); y genética (diferentes puntos de vista pueden ser aceptados porque se articulan en una perspectiva más amplia de cambio temporal, y la vida social es vista en toda su complejidad).

Así, podemos afirmar que los dos primeros tipos de conciencia histórica suponen una actitud pasiva de quien recibe el conocimiento histórico como si este se diese fuera de los sujetos. De forma diferente, en los modos crítico y genético, los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, se convierten en participantes activos y productivos de ese proceso.

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, H. W., BRANCO, P.P.M. Retratos da juventude brasileira. Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.
- BARTH, Brith – Mari. O Saber em construção: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3 reimpressão. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias/Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. Proposta curricular de História, Ensino Médio, Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2005.
- CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W., BRANCO, P.P.M. Retratos da juventude brasileira. Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista da História Regional* 6(2). p. 93-112, Inverno 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, C. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. In: *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí, Rs: UNIJUÍ, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! *Educação em Revista* – n. 1 (1985). Belo Horizonte, Editora UFMG, 1985. Semestral.

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

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História PUC-SP*, São Paulo: EDUC, 1997. RJ: Vozes, 2000.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência história*.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 25. n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

SILVA JÚNIOR, A.F. Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. Tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dezembro 2003.