UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

IARA SOUZA SILVA

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: novos olhares e outras propostas pedagógicas

SÃO LUÍS
2018

IARA SOUZA SILVA

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: novos olhares e outras propostas pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa

SÃO LUÍS
2018

SILVA, Iara Souza.
Ensino de história na educação do campo: olhares e perspectivas no caso maranhense / Iara Souza Silva. – São Luís, 2018.

118 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa

1. Ensino de História. 2. Consciência Histórica. 3. Educação do Campo. 4. Maranhão I. Título.

CDU 93/94:37.018.51 (812.1)

IARA SOUZA SILVA

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: novos olhares e outras propostas pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 30 / 04 / 18

BANCA EXAMINADORA

Viviane de Oliveira Barbosa

Profª. Drª. Viviane de Oliveira Barbosa (Orientadora)
PPGHEN – UEMA

Antonio Evaldo Almeida Barros

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (Arguidor interno)
PPGHEN– UEMA

Ribamar Sá

Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva (Arguidor externo)
PPGPP – UEMA

Profª. Drª. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Suplente)
PPGHEN– UEMA

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me conhece e sempre esteve comigo. Fiel nos momentos que mais precisei e pensei estar completamente sozinha, sem direção. A Ele que sempre me contemplou com os melhores planos para a vida, mesmo quando eu não compreendia... só tenho gratidão!

Agradecimento especial aos meus avós paternos Antônio Sobral da Silva e Maria Rita Lima de Souza, por me amarem até o momento que estavam neste mundo. Ao meu irmão/primo Luís Carlos Herênio da Silva (*In memoriam*), que cuidou de mim e me amou como uma irmã de sangue... você deixou muitas saudades.

A minha família, que mesmo entre conflitos, sempre deixou transparecer os laços de amor e amizade.

Agradecimento especial a minha tia Silete, que à sua maneira foi mãe, me ensinou a enfrentar os problemas da vida e me deu total apoio para concluir esse ciclo muito complexo.

Ao meu tio José Sobral. Tio,você e sua esposa me surpreenderam.Obrigada pelo apoio.

Aos primos e primas que considero como irmãos e irmãs, que sempre me incentivaram a seguir em frente me dando, além de ajuda financeira, palavras de apoio.

A Arlete, Nilzete, Ivete, Claudia, Osmar ("Gordo"), pelo incentivo e pela ajuda financeira. Agradeço ainda ao amigo Joel por ter me proporcionado a ida e estadia para a cidade de Bacabal – MA ainda na época da graduação, em 2010. A Cled V. Freitas por ter me ensinado muitas coisas nessa vida e ter me apoiado nesse processo, agradeço ainda pela ajuda financeira.

A todos os amigos de Imperatriz/MA que, mesmo à distância, buscaram sempre me contemplar com uma palavra de conforto, em meio a alegrias e tribulações no decorrer desse ciclo do mestrado. Peço desculpas pelos inúmeros convites recusados e por meu afastamento. No fundo eu não queria me distanciar de vocês, embora tenha sido algo necessário no momento de escrita.

À Aldina da Silva Melo, com quem morei durante quase 3 anos em São Luís, agradeço de modo especial por acreditar em mim mesmo quando eu mesma não acreditava. Agradeço pelas leituras e correções dos textos, por me ensinar a organizar as ideias, pelas discussões sobre memória e história que sempre achei tão complexos. Eu sempre achei tão bonito quando você falava sobre "*a produção do conhecimento histórico"* e *"o fazer*

histórico"... Soava como uma bela canção aos meus ouvidos, me motivava e encantava mais ainda pela História. Grata pelos longos diálogos sobre Educação do Campo (você me tirou muitas dúvidas e colocava outros questionamentos também), foi incrível a troca de ideias. Você é um exemplo de mulher guerreira para mim, agradeço por sempre me incentivar a seguir e acreditar mais na vida, por me mostrar que podemos ir mais além mesmo com tantas adversidades. Admiro-te bastante por enfrentar os obstáculos da vida sempre com humildade e muita fé. Valeu pela ajuda financeira, por me sustentar em São Luís alguns meses com sua bolsa de mestrado. Agradeço a Deus por ter colocado você no meu caminho.

A Claudiomiro Ferreira Oliveira, pelas inúmeras discussões sobre a Educação do Campo, sobre as "teias da memória", pela troca de ideias, pelas críticas construtivas, enfim, pela ajuda intelectual e financeira. Mesmo com seu jeito "sério", é uma pessoa divertida e de bom humor para quem o conhece bem. Quando Aldina e você casaram, em dezembro de 2016, e passei a morar com os dois em São Luís-MA, nossas conversas e debates sobre a vida e a produção do conhecimento muitas vezes adentravam as madrugadas e quando víamos o horário nem acreditávamos. E você, como um bom intelectual, dizia: "tudo pelo conhecimento meninas". Foi incrível compartilhar o ciclo do mestrado com vocês. Admiro muito vocês, como casal e como intelectuais.

A Gleciane Brandão, foi bem interessante compartilhar esse ciclo do mestrado com você, até quando algo era ruim você me fazia rir. Admiro muito teu entusiasmo e tua fé. Todos do mestrado perguntavam: vocês são do interior né?! E outras inúmeras perguntas que depois caímos na gargalhada. Agradeço pelo companheirismo ao longo de todo o processo do mestrado. Lembro-me de certa vez que você só tinha uma maçã pequena para o almoço em um dos intervalos das aulas, e então você dividiu a maça ao meio, me deu uma metade e ficou com a outra e disse: "nega, pode comer, a gente toma água e tá tudo bem, assim almoçamos". Aquele gesto foi muito significativo para mim. Agradeço também pelas inúmeras vezes que completou minhas passagens de ônibus para poder ir para as aulas do mestrado, por toda força, por me incentivar a não desistir, afinal, fazer mestrado sem bolsa e não ter familiares por perto é complicado e um grande desafio que poucos conseguiam entender.

A Andresy Pimentel, você sabe quão sou grata, sobretudo, por ouvir minhas angústias e sempre me dizer: "amiga, segue seu coração". Obrigada também por sempre me lembrar que Deus me ama. Você sabe o quanto lhe admiro e sou grata a Deus por ter colocado você em minha vida.

A todos os meus colegas e amigos de Imperatriz, Bacabal e São Luís. A vocês o

meu sincero agradecimento por torcerem pela realização desse sonho, como também pelas orações e palavras de conforto ao meu coração. Muito obrigado por terem me ajudado de diversas formas. Vocês são especiais na minha vida.

Aos colegas, amigos, amigas que fiz na turma do mestrado. Foram momentos de muita aprendizagem e troca de experiências. A coordenação do Programa de Pós- Graduação em História, Ensino e Narrativas, fica o meu muito obrigada pela competência e profissionalismo. Aos professores que ministraram aulas durante esse período, experiências que jamais serão esquecidas, sobretudo na minha linha de pesquisa "Memória e Identidade".

Em especial agradeço a professora Viviane de Oliveira Barbosa, que me deu total apoio e credibilidade, pois na verdade foi ela a incentivadora e principal apoiadora desse sonho. Peço desculpas pelas falhas e agradeço muito por tudo que fez por mim durante a graduação e no mestrado, aprendi muito com você. Mulher e intelectual admirável, és um exemplo para mim enquanto ser humano e profissional. Agradeço a Deus por sua existência e por tê-la colocado em meu caminho, acredito que Deus tinha um propósito. Você contribuiu imensamente para o meu crescimento pessoal, profissional e como ser humano. A você meus sinceros agradecimentos. Obrigada pela oportunidade que me deu e por acreditar em mim desde 2010, e principalmente em 2014, quando me deu a oportunidade de morar na capital, por me convidar a fazer parte de seus belíssimos projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Agradeço ainda ao professor Antonio Evaldo Almeida Barros, pela oportunidade de ser bolsista no Programa Escola da Terra. Por meio desse programa pude adentrar e conhecer melhor as dinâmicas da Educação do Campo no Maranhão. Obrigada por toda oportunidade que me ofereceu. Sou imensamente grata!

Agradeço pelo meu campo de pesquisa o qual me fascina cada dia mais. Grata por ter a oportunidade de conhecer a escola do Campo que me recebeu de tão bem para realizar essa reflexão. Grata aos alunos, aprendi muito com vocês, é importante percebermos no outro um intenso processo de alteridade. Meu muito obrigada á direção da Escola Associação Família Agrícola de Grajaú – AEFAGMA. A intenção do trabalho sempre foi evidenciar o homem, e mulher do campo através da história.

Agradeço ao colega Itamar Vicente Oliveira, por me dar estadia em sua casa quando fui para a cidade de Barra do Corda - MA, sendo Vicente, meu único conhecido. Sou muito grata pelo seu apoio. A Priscilla Carvalho, pelo apoio e amizade.

Agradeço aos colegas de trabalho professor Adolfo, professor Alexandre Lopes, e sua esposa. Sou grata a professora Jaqueline Macedo, pelo apoio na cidade de Barra do Corda- MA, sobretudo pela troca de experiência.

Sou grata a tudo e a todos, o ciclo se fecha para começar outros defino essa experiência como um processo de aprendizado mesmo com os inúmeros obstáculos que encontrei cheios de lágrimas, frustrações, alegrias, etc. Entendi que tudo era um processo no qual eu ia aprender muito e acreditar em mim, esquecer o medo, e apenas seguir. Encerro esse ciclo com a palavra **gratidão**, ela define esse momento de minha história.

RESUMO

Partindo da perspectiva de que existe uma relação intrínseca entre Ensino de História e Teorias da História, em que ambos têm buscado construir consciência histórica, busco refletir neste estudo como a História e o Ensino de História, tomados a partir dos debates da consciência histórica, podem relacionar-se a proposta de uma Educação do Campo. No primeiro momento, apresento o percurso histórico da Educação Rural e o advento da Educação do Campo no Brasil, seus princípios, marcos normativos e concepções. Assim, na segunda parte deste trabalho realizo uma abordagem sobre a Educação do Campo no Maranhão, a partir da análise da Associação Escola Família Agrícola de Grajaú – MA (AEFAGMA), situada na comunidade Boa Vista, zona rural do município de Grajaú-MA. A intenção deste segundo momento foi apresentar o contexto escolar, bem como uma breve descrição acerca da comunidade, e refletir os múltiplos olhares e perspectivas nesse contexto no que confere ao Ensino de História Esse capítulo também faz alguns apontamento sobre o material didático utilizado na escola. No terceiro momento, a reflexão permeia sobre Ensino de História na Educação do Campo, com ênfase para os documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica) utilizados pela referida escola, de maneira descritiva pontuando elementos fundamentais que compõem os documentos. Por fim, como um resultado das reflexões provocadas nesta pesquisa, elaborou- se um apêndice com uma proposta pedagógica que tem como público-alvo professores(as) que atuam na Educação do Campo, especificamente no 1º ano do Ensino Médio. A proposta pedagógica toma alguns eixos temáticos adotados pela proposta de Educação do Campo, é a partir deles que insere - se as discussões sobre Ensino de História. A intenção da proposta pedagógica é que sirva de ponto norteador para a prática docente em sala de aula no campo da História, sobretudo no processo de aquisição de consciência histórica por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História. Consciência Histórica. Educação do Campo. Maranhão.

ABSTRACT

Starting from the perspective that there is an intrinsic relationship between the teaching of history and theories of history, in that both have sought to build historical awareness, seek to reflect in this study as the history and the teaching of history, taken from the debates of the historical consciousness, can relate to the proposal of the field education. At first, meet the history of rural education and the advent of education field in Brazil, its principles, regulatory milestones and conceptions. Thus, in the second part of this work I perform an approach on the field in education in Maranhão, from the analysis of the Associação Escolar Familia Agricola de Grajaú-MA (AEFAGMA), located in Boa Vista community, rural municipality of Grajaú-MA. The intention of this second time was to present the school context, as well as a brief description about the community and reflect the multiple looks and perspectives in this context in which gives the teaching of history. This chapter also makes some notes about the teaching materials used at school. On the third time reflection permeates on history teaching in the education field, with emphasis for the official documents (Pedagogical political project and the pedagogical proposal) used by that school, descriptive way scoring elements which make up the documents. Finally as a result of the reflections caused in this research, an appendix was prepared with a pedagogical proposal that has as target public teachers working in the education field, specifically in the 1st year of high school. The pedagogical proposal takes a few main themes adopted by the proposal of the education field, it is from them that is part of the discussions about history teaching. The intention of the pedagogical proposal is to serve as a guiding point for classroom teaching practice in the field of history, especially in the process of acquisition of historical consciousness on the part of students.

Keywords: Teaching History. Historical Consciousness. Field Education. Maranhão.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo 22

Quadro 2 – Questões teóricas e políticas da proposta educacional de Educação do Campo. 29

Quadro 3 – Distribuição de EFA's por microrregião 44

Quadro 4 – O Fazer Educativo da AEFAGMA..... 52

Quadro 5 – Requisitos necessários para adentrar a escola AEFAGMA 79

Quadro 6 – Plano de Formação a partir de eixos geradores 81

Quadro 7– Aspectos para o processo avaliativo..... 83

Quadro 8 – Centros Familiares de Formação por Alternância **–** CEFFA's..... 84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jeca Tatu 24
Figura 2 – Jeca Tatu, por Belmonte 25
Figura 3 – Região onde localiza-se o município de Grajaú– MA 42
Figura 4 – Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil 43
Figura 5 – Peixe Tambaqui comercializado na feira da cidade de Grajaú–MA..... 46
Figura 6 – Trabalhadores(as) organizando seus produtos na feira da cidade de Grajaú 48
Figura 7 – Entrada da Escola Família Agrícola de Grajaú 50
Figura 8 – Dormitório Feminino, vista externa 53
Figura 9 – Dormitório Feminino, vista externa 53
Figura 10 – Aula prática na horta da AEFAMA 55
Figura 11 – Aula prática na horta da AEFAGAMA, educação baseada no Regime de.....
Alternância com auxílio de monitor 58
Figura 12 –Livro esporadicamente utilizado no 1º ano do Ensino Médio na AEFAGMA.... 62

LISTA DE SIGLAS

AEFAGMA – Associação Escola Família Agrícola de Grajaú Maranhão

CEFFA – Centro de Formação Familiar por Alternância

EFA – Escola Família Agrícola

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MEC – Ministério da Educação

NEÁFRICA – Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão sobre África e o Sul Global

PPGHEN – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas

PEET – Programa de Extensão Escola da Terra

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Empreendedorismo

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma proposta educacional inovadora..20
1.1 Da Educação Rural à Educação do Campo: um percurso de mudanças 20
1.2 Educação do Campo: um conceito em disputa.....29
1.3 Educação do Campo: política pública e movimentos sociais camponeses 36

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: olhares e perspectivas desde a Associação Escola Família Agrícola de Grajaú (AEFAGMA) 42
2.1 Uma caracterização sobre o Projeto BoaVista 45
2.2 Escola Família Agrícola Boa Vista: uma es cola diferenciada.....49
2.3 Material didático utilizado na AEFAGMA 60

CAPÍTULO 3 – ENSINO DE HISTÓRIA NA DUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas e possibilidades.....66
3.1 O ensino de História na Educação do Campo 67
3.2 Documentos Oficiais da AEFAGMA 71
3.3 Proposta Pedagógica da AEFAGMA 78

CONCLUSÃO 87

REFERÊNCIAS 89

APÊNDICE 95

INTRODUÇÃO

Ao iniciar as reflexões e escrita deste trabalho sobre Educação do Campo, envolve-tenho sentimentos confusos, tais como os de liberdade e de esperança. Acredito que durante o tempo em que participei de alguns projetos, sobretudo o Programa de Extensão Escola da Terra: Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas, popularizado entre seus participantes como Programa Ação Escola da Terra (PROEX-UFMA), encontrei-me enquanto ser humano.

Nos encontros que participei em áreas rurais, fossem de intervenção, pesquisa ou palestras em geral, pude perceber "um Outro" com suas diferenças e ao mesmo tempo semelhanças em relação a mim. Ao iniciar a escrita deste trabalho, há alguns meses, me indagava: O que escrever sobre essa temática? Para quem realmente devo direcionar essa escrita? De que maneira devo interpretar essa realidade camponesa? Qual o papel da História na formação educacional voltada para as escolas do campo?

Acredito que o sentimento de confusão e esperança que me invadiu no momento da escrita me levou a escrever para que alguém venha a ler essas páginas e assim saiba que, de alguma forma, tive uma relação de proximidade com outros sujeitos e suas experiências, embora não em sua totalidade. Assim, esta pesquisa tem despertado em mim o antes "desconhecido" sentimento de alteridade, juntamente com a esperança por dias melhores e menos desigualdades sociais. A presente escrita não veio responder as perguntas, muito menos sistematizar conceitos, mas sim conduzir o leitor à reflexões e possíveis indagações.

O interesse por pesquisa que contemple as populações camponesas surgiu de minhas experiências na graduação. Assim, as razões e motivações que justificam a propositura desta reflexão são diversas. Esta pesquisa dá continuidade, sob outros ângulos e perspectivas, a reflexões que iniciei durante a Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia (UFMA / Campus Bacabal) no âmbito do Programa de Bolsas de Extensão (PROEX) e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NÉAFRICA). Participei de um projeto de extensão sobre violência e saúde entre mulheres quebradeiras de coco na microrregião do Médio Mearim.

Desse modo, a questão das experiências dos sujeitos do campo tem perpassado minha formação desde a graduação e é, portanto, um campo temático que me interessa discutir e aprofundar em muitas dimensões. Durante a graduação fiz parte do projeto de extensão, coordenado pela professora Dra. Viviane de Oliveira Barbosa, sobre o tema da violência e da saúde entre mulheres rurais do município de Lago do Junco-MA. Como desdobramento de minha atuação nesses projetos, desenvolvi, em 2015, monografia de conclusão do curso de

Ciências Humanas-Sociologia (UFMA/Campus de Bacabal), na qual abordei histórias camponesas na comunidade Pau Santo em Lago do Junco como já mencionado anteriormente.

Nos meses finais do curso de Ciências Humanas – Sociologia, tive a oportunidade de ser monitora do Programa Ação Escola da Terra, que, sob a coordenação do Professor Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros, tem sido de grande relevância formativa a profissionais que atuam no campo e em comunidades quilombolas de muitos municípios maranhenses. No processo de escolha das áreas atendidas pelo programa tem se levado em consideração os municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixo do Estado. O programa tem, portanto, promovido cursos de formação continuada, com vistas a uma educação de qualidade que possa contribuir para a formação de professores inseridos no contexto camponês ou quilombola, considerando a diversidade dos sujeitos do campo.

Inicialmente minha pesquisa de mestrado objetivava desenvolver um material didático sobre os trabalhadores maranhenses, o qual destacasse histórias e memórias, desses trabalhadores. Assim, após as disciplinas cursadas, o processo de orientação e a experiência em participar do Programa Ação Escola da Terra, a pesquisa tomou outra direção. O Programa Escola da Terra, ocorreu em dois anos seguidos em 2014 e 2016, o objetivo desse programa é oferecer formação aos educadores que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo nos municípios maranhenses. Durante todo esse processo atuei enquanto monitora, desenvolvendo atividades de assessoria aos professores que faziam a formação de profissionais dos municípios de Matões do Norte (2014) e de Turilândia (2016). O envolvimento com o programa me permitiu não somente a continuidade dos estudos no mestrado através da bolsa que recebi como também o redirecionamento da minha pesquisa.

Ao acompanhar as atividades do Programa Ação Escola da Terra tive contato com o trabalho pedagógico desenvolvido junto a professores que atuam em escolas diversificadas do campo, e que afirmam o princípio da Educação do Campo enquanto concepção norteadora de uma educação integradora, considerando as experiências dos sujeitos camponeses. Instigada por discussões sobre Ensino de História, Didática da História e Consciência Histórica, epistemologias que foram trabalhadas nas disciplinas durante o mestrado, interessou-me repensar os usos da História, enquanto ciência e conhecimento que também precisa ser prático e não somente teórico, nas abordagens dos professores que atuam em escolas do campo com regime da alternância.

De fato, a experiência de integrar a equipe do Programa Ação Escola da Terra muito me possibilitou ampliar o olhar para o tema da Educação do Campo e para a necessidade de entender o lugar da História na proposta educativa das escolas do campo, a fim de sugerir outros

caminhos passíveis de qualificar as ações educativas do campo. Esta nova proposta de pesquisa partiu do pressuposto que a disciplina histórica é, sem dúvida, um dos pilares para uma educação de qualidade, que considere as vivências e anseios das populações camponesas.

Nesse sentido, a pesquisa também é norteada pela à linha de pesquisa Memória e Identidade do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas e tem a intenção de gerar reflexão acerca do fazer histórico, do processo de construção de consciência histórica, na qual estão diretamente relacionadas à questão da memória e das identidades. No decorrer da pesquisa realizou-se trabalho de observação na Associação Escola Família Agrícola de Grajaú-MA (AEFAGMA), no ano de 2017, na escola do campo de nível médio integrado (Curso Técnico em Agropecuária), localizada no Projeto Boa Vista, zona rural do município de Grajáu-MA. Essa é uma das 21 escolas que no Maranhão trabalha com o regime de alternância.

Esta pesquisa se justifica pela relevância de trazer à tona e problematizar sobre memórias e identidades silenciadas pela História Oficial. É preciso refletir que o conceito e/ou definição de Educação do Campo faz sentido se pensado a partir de outras vozes que historicamente foram negligenciadas na construção do conhecimento das ciências. Ora, a partir dessa reflexão novas epistemologias podem ser (re)pensadas desde os lugares sociais desses sujeitos, desnaturalizando e rompendo com padrões eurocêntricos de conhecimento que tem pensado o mundo normalmente sob uma lógica dicotômica e hierárquica.

Essa análise pretende contribuir também para a produção de uma nova concepção historiográfica no que diz respeito ao Ensino de História como mecanismo para a construção de uma Educação do Campo que toma como víeis os debates sobre consciência histórica e emancipação humana. A intenção é, portanto, que esta pesquisa venha a somar com os estudos que operam na ótica de uma (des)centralização da História Oficial. A intenção é que este trabalho possa servir de contribuição no processo de consolidação de uma proposta educacional da Educação do Campo, que conforme Caldart (2012) é um conceito em construção, um conceito em disputa.

Para a execução desta pesquisa parti da seguinte metodologia: inicialmente foi feita uma revisão e sistematização das produções bibliográficas relativas ao Ensino de História, bem como da produção acadêmica sobre Educação do Campo no Brasil. Do ponto de vista metodológico, esta reflexão está sustentada na História Oral e no trabalho de campo antropológico, em sua dimensão da observação participante. Foram realizadas na escola AEFAGMA algumas entrevistas semiestruturadas com: alunos, professores, coordenação e pais

dos discentes[1]. Nesse processo, observou-se ainda o cotidiano escolar e empreenderam-se análises sobre os documentos da referida escola (regimento escolar e projeto político pedagógico).

Dessa maneira, a reflexão contida nesse trabalho está organizada em três capítulos e um apêndice. O capítulo inicial está divido em três momentos. Primeiramente, revisito os debates que perpassam pela trajetória de conquistas e lutas da Educação do Campo; na mesma linha de estudos, problematizo o conceito da Educação do Campo e a construção desse paradigma; em seguida retrato os princípios que norteiam essa proposta educacional voltada aos sujeitos camponeses. Esses momentos de reflexão são significativos para pensar como História e Ensino de História podem corroborar para construção da consciência histórica de alunos inseridos na Educação do Campo.

No segundo capítulo deste trabalho realizo uma abordagem sobre a Educação do Campo no Maranhão, a partir da análise da Associação Escola Família Agrícola de Grajaú – MA (AEFAGMA), situada na comunidade Projeto Boa Vista, zona rural da cidade de Grajaú-MA. A intenção deste segundo capítulo é apresentar e discutir os múltiplos olhares e perspectivas que perpassam os materiais didáticos usados em tal escola.

No terceiro capítulo a reflexão concentra-se em alguns documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica) utilizados pela referida escola. As reflexões aqui colocadas são importantes para problematizar o processo de construção de consciência histórica desde a perspectiva do Ensino de História na Educação do Campo. A Associação Escola Família Agrícola de Grajaú – MA (AEFAGMA) é uma instituição de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Agropecuária. Tal escola é norteada pela pedagogia da alternância e por pressupostos de emancipação do sujeito. A escola resultou de lutas e reivindicações de trabalhadores e trabalhadoras que residem na área e que demandavam outro modelo de educação que fugia àquela lógica de perspectiva tradicional ruralista.

Por último, como resultado do trabalho de investigação que originou os três capítulos deste trabalho, elaborou-se um apêndice com uma proposta pedagógica que tem como público-alvo professores(as) que atuam na Educação do Campo, especificamente no 1º ano do Ensino Médio. A partir da reflexão dos capítulos anteriores elaborou-se um Caderno Pedagógico que encontra-se no apêndice desse trabalho. A elaboração desse Caderno surgiu

[1]A fim de preservar a verdadeira identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram escolhidos apenas as iniciais dos nomes dos sujeitos para identificar cada entrevistado. As entrevistas foram concedidas entres os meses julho 2017 à março de 2018.

devido a essa perspectiva educacional ainda não possuir um material específico para a disciplina de História.

O Caderno Pedagógico do ponto de vista teórico-metodológico tem como finalidade orientar e mediar a prática do Ensinar História influenciando desse modo na qualidade do ensino, e sobretudo no processo de construção de consciência histórica dos estudantes, ou seja, é o aluno entender que sua vivência e experiências enquanto ser humano constrói a História, e o discente está imerso no fazer histórico, tornando isso algo inerente a ele.

O Caderno Pedagógico proposto apresenta algumas orientações pedagógicas para o Ensino de História na Educação do Campo, o intuito é que ele possa servir como suporte para professores(as) de História que atuam na Educação do Campo, o material articula abordagens específicas dessa nova proposta educacional á Educação do Campo, o caderno pedagógico está norteado por eixos temáticos que perpassam a discussão sobre Educação do Campo, a saber: Terra, Identidade, Direitos e História. A discussão a partir de eixos temáticos busca refletir acerca das vivencias e experiências de homens e mulheres do campo, colocando em destaque a história, as lutas, a resistência e emancipação desses sujeitos que por muito tempo ficaram excluídos da sociedade.

A aproximação dos eixos temáticos com a História e o Ensino de História relacionam-se considerando a vivência e experiências desses sujeitos. A intenção, é evidenciar em que medida a História faz sentido na vida desses indivíduos através dos eixos temáticos, isto é, destacar que esses sujeitos fazem parte do processo de construção do conhecimento, e devem reconhecer-se enquanto pertencentes ao fazer histórico. Assim, a intenção da proposta pedagógica é que sirva de ponto norteador e/ou orientador para subsidiar a prática docente em sala de aula no campo da História, sobretudo no processo de aquisição de consciência histórica por parte dos estudantes.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: Uma proposta educacional inovadora

Sabe-se que o campo educacional tem passado por inúmeras transformações que vão desde questões teóricas a debates metodológicos. Assim, pensar a educação nos dias atuais é buscar compreender e relacionar diferentes perspectivas de pensamento. Dessa forma, este capítulo traz um breve histórico acerca do percurso educacional voltado a populações do campo no Brasil, desde as propostas de uma Educação Rural[2]até os princípios que levariam à uma proposta de Educação do Campo, ainda em definição nos dias atuais. Apresenta-se como a legitimidade desta concepção que foi adquirida através de lutas e embates empreendidos por diversos sujeitos e movimentos oriundos do campo. Também destacam-se seus marcos normativos e legislativos e os princípios que regem sua proposta educacional, bem como as políticas públicas voltadas, no Brasil, para o Projeto de Educação do Campo[3].

1.1 Da Educação Rural à Educação do Campo: um percurso de mudanças

É pertinente estabelecer uma reflexão sobre os aspectos fundamentais que permeiam a Educação do Campo e sua trajetória, principalmente a partir dos intensos debates que se iniciam em 1990, buscando estabelecer os marcos normativos dessa proposta educacional, definir noções e princípios desse paradigma, que já de início se contrapõem ao modelo urbanocêntrico de escola. Assim, tem-se aqui o intuito de produzir uma reflexão a começar da literatura já produzida a respeito da Educação do Campo. Com isso, é deveras importante compreender o percurso, as rupturas e permanências pelos quais uma educação voltada para o campo passou até chegar a ser um novo paradigma, como apontado pela literatura a começar da década de 1990.

Ao revisitar a história da educação voltada para o campo brasileiro é importante um diálogo com obras como de: Caldart; Arroyo; Molina (2004); Molina; Fernandes; Leite (1999); Cerri; Mendes (2009); Silva (2007); Azevedo; Molina (2004);

---

[2]A expressão *Educação Rural* foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definir políticas públicas de ação para os espaços geográficos já compreendidos como rurais na época. Mesmo que tomados como diferentes, as práticas educativas implementadas para ambas as situações se constituíam em um único paradigma: o urbano (PINHEIRO, 2017, p. 10).

[3]O Projeto de Educação do Campo tem [reconhecimento] em 12 de março de 2002 com a homologação do Parecer CNE/CEB 36/2001, que [...] em seu artigo 1º institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Com base na legislação educacional, essa diretrizes constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo e atender trabalhadores e trabalhadoras do campo – camponeses, quilombolas, indígenas e diversos tipos de assalariados, vinculados à vida e trabalho no campo (LOPES, 2007, p.132).

Camacho (2011); Ribeiro (2013); Rocha (2007), entre outros. Estes são os estudiosos com os quais dialoga-se na primeira parte deste trabalho. Essas referências possibilitaram uma profunda reflexão no que diz respeito à proposta da Educação do Campo sendo um outro paradigma educacional, que tem como perspectiva um projeto contra-hegemônico e, portanto, oposto a uma educação urbanocentrica e tecnicista.

Aqueles mais antigos autores acreditam que a proposta da Educação do Campo foi "gerada" em consonância com questões ligadas à diversidade, ao território, à terra, ao trabalho, e à perspectiva da emancipação (CALDART;2008). A intenção do capítulo não é, portanto, fazer uma análise no que versa a educação brasileira para o campo, visto que os autores acima já o fizeram com bastante êxito, mas realizar um breve percurso histórico sobre essa abordagem, a fim de que possa elucidar algumas questões pertinentes para se repensar os usos da História na Educação do Campo.

Sinaliza Caldart (2004), a Educação do Campo passou a existir com esse nome e numa proposta emancipadora voltada para o campo e a partir/desde o campo após as conferências "Por uma Educação do Campo"[4] (CALDART,2008). Desse modo, antes o que se tinha era uma educação voltada para o campo, mas que não necessariamente atendia aos anseios de uma população do campo ou mesmo não considerava as particularidades do universo camponês camponês.

Para compreender a dicotomia da Educação Rural e Educação do Campo torna-se importante pontuar as principais distinções entre essas duas perspectivas. Para esse debate, as contribuições de Camacho (2011) e Ribeiro (2013) são indispensáveis, quando afirmam que a Educação Rural foi voltada apenas para exploração do homem camponês, uma educação mercadológica, de visão urbanocentrica e padrões europeus. Essa educação tinha em seu bojo o descompromisso com o meio rural, fincando seu objetivo apenas em recursos econômicos e industriais e subordinando o trabalhador camponês ao poder econômico.

---

[4]A Conferência Nacional por Uma Educação Básica no Campo aconteceu em Luziânia-GO, de 21 a 23 de julho de 1998. Entre os compromissos e desafios contidos no documento final tem-se o entendimento de que somente é possível trabalhar por uma educação básica no campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso a educação (ROSE; CAETANO, apud ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005). Na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC), ocorreu em Luziânia-GO, entre os dias 2 a 6 de agosto do ano de 2004; participaram desta representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG´s e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígena (ARROYO; CALDART; MOLINA; JESUS, 2004).

Lemes e Chelotti (2015, p. 494) também apresentam duas vertentes educacionais distintas voltadas para o campo: a Educação Rural, que se constituiu através de elementos capitalistas, relacionada à projetos econômicos que tinham a intenção de modernizar o campo em 1930; a Educação do Campo, teve início com a luta dos movimentos que atuam no campo, cuja característica principal se norteou pela garantia de políticas públicas educacionais que atendessem aos assentados da reforma agrária. Dessa maneira, a Educação do Campo constitui uma proposta política legítima e emancipatória, teve início com intenso processo de lutas, bem como embates empreendidos pelo campesinato brasileiro.

Partindo desse profícuo debate, o quadro abaixo apresenta características da Educação Rural, assim como os princípios que norteiam a proposta de Educação do Campo.

Quadro 1– **Diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo**

EDUCAÇÃO DO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
• Interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político;	• Interesse do povo camponês e dos movimentos sociais do campo;
• Pedagogia tradicional e do “improviso”;	• Pedagogia libertadora/oprimido e histórico-crítica;
• Território do agronegócio com seu sistema de monocultura;	• Território do campesinato com seu sistema de policultura;
• Pacote urbano educacional: currículo, calendário escolar e professor oriundos da cidade;	• Currículo e calendário escolar voltados para as especificidades dos sujeitos do campo e professor da própria comunidade;
• Ensino fragmentado;	• Ensino transdisciplinar;
• Adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes;	• Adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo;

• Hegemônica;	• Contra-hegemônica;
• Elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos que desvalorizam os modos de vida dos campesinos;	• Construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais;
• Individualista;	• Coletiva;
• Olhar da multissérie;	• Olhar da Multidade;
• Passiva: quando os indivíduos se conformam com a situação de oprimido, onde o medo da liberdade se solidifica na ação anti-dialógica.	• Ativa: quando os sujeitos são protagonistas da sua história, na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade.

Fonte: Oliveira (2013).

Na visão de autores como Camacho (2011) e Ribeiro (2013) a Educação Rural apenas possibilitou o desenvolvimento do agronegócio em áreas rurais e impor padrões urbanos no campo. É importante ressaltar que essa educação partiu de uma pequena elite agrária, um grupo agrário dominante que tinha a intenção de acabar como o modo de vida e costumes do campo, de uma população que era observada enquanto “Jeca Tatu, iletrada” (ROCHA, 2007, p.7).

A maneira de interpretar a Educação Rural tendeu a valorizar a vida na cidade em rejeição ao modo como as pessoas do campo vivem. Para Rocha (2007, p. 7-8), o sistema educacional era excludente tinha o intuito de barrar a migração do campo para a cidade e, dessa maneira, manter a ordem e o controle sobre os trabalhadores rurais. Isso implica em falar de uma educação respaldada em aspectos de uma educação instrumental voltada para formar a apenas trabalhadores para do universo rural.

Um personagem bastante conhecido, criado por Monteiro Lobato, foi o Jeca Tatu: homem modesto, frágil, do interior, de pouco intelecto, de aspecto doente, preguiçoso, sem formação, apático, ocioso, desanimado, indolente, entorpecido, desleixado, malandro, mole, caiçara, caipira, ingênuo, dentre outros atributos pejorativos. O Jeca Tatu representaria o

caboclo que estava habituado a viver na extrema pobreza. Esses e outros estereótipos foram atribuídos à população do campo, servindo para legitimar uma visão distorcida sobre o homem e a mulher do campo no imaginário brasileiro. As expressões depreciativas reforçaram o descaso e a falta de políticas públicas para o cenário campesino.

Figura 1: Jeca Tatu
Fonte: Disponível em: https://i.ytimg.com/vi/p8IcTfzqOQI/maxresdefault.jpg

A figura do Jeca Tatu por muito tempo se consolidou no imaginário da população brasileira e com ela a noção de progresso e de civilidade. O homem do campo, visto como o Jeca Tatu, era *impenetrável à ideia de progresso*, e preso em sua "inércia doentia" (FERNANDES, 1999), servia apenas como instrumento para o trabalho agrícola. Tratada com ofensa, menosprezo e incapacidade, a população inserida em regiões rurais era apontada como intelectualmente inferior na visão das elites agrárias servindo apenas como trabalhadores desprovidos de direitos e de cidadania. (PINHEIRO, 2017).

Figura 2: Jeca Tatu, por Belmonte
Fonte: lobato.globo.com

Na virada do século XIX para o XX, a educação foi privilégio para poucos, sendo elemento que excluiu e marginalizou a população do campo. Estas populações eram vistas sob o signo da submissão e da burrice, da inferioridade e do atrasado. Conforme Rocha (2007), naturalizou-se no imaginário coletivo alguns adjetivos para qualificar o campo enquanto um lugar ruim e atrasado. Certamente, há resquícios dessas ideias ainda nos dias atuais.

Mendonça (2008, p. 215) afirma que "Até os anos 1930, o campo educacional brasileiro foi marcado pela disputa entre inúmeras agências da sociedade civil, defensoras de projetos os mais diversos sobre a questão". Certamente, esta condução não foi diferente para as propostas governamentais que surgiram para educação voltada ao meio rural.

Ao observar o percurso histórico da educação brasileira, vê-se que, historicamente, os dirigentes de Estado, construtores de políticas públicas educacionais trataram a campo apenas como instrumento para o trabalho. Isso implica dizer que o trabalho conhecimento intelectual não seriam necessários ao sujeito do campo, visto que este precisasse saber apenas e tecnicamente sobre o manuseio da enxada e ou outras ferramentas de trabalhar a terra. Essa lógica desvalorizava as experiências de homens e mulheres do campo, legando-os apenas a uma formação técnica, marca característica da formação pela proposta da Educação Rural.

A "Educação do Campo", conhecida e chamada pela expressão Educação Rural, foi uma educação tecnicista voltada para o campo sem considerar suas particularidades, que teve sua origem quando o Brasil se tornou República em 1889. Nesse período, órgãos governamentais determinaram a criação da Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria. Esse "pacote econômico" teve como foco formar jovens para o cenário rural brasileiro, e atuou entre os anos de 1894 e 1906 (PASSADOR, 2006, p.45).

Nesse cenário tecnicista só havia a privilegio para a educação direcionada às

populações rurais por quatro motivos: a crise de 1929; a ascensão de Getúlio Vargas ao poder; a instituição da diferença entre as noções de cidade e de campo; o início da alfabetização de jovens e adultos no campo (MENDES, NERI; 2009, p.13 *apud*, SILVA, 2007, p.15). Há que se considerar, como afirma Mendes (2009), que a Revolução de 1930 marcou o início da articulação de Movimentos dos Trabalhadores Rurais. Nesse mesmo período, o Brasil dava seus primeiros passos rumo à industrialização.

Foi somente nos textos Constitucionais de 1934 que a educação pensada para a população do campo começou a ser mencionada em nível nacional. Isso fundamenta total descaso com o campo (MENDES, NERI; 2009). Pinheiro (2017, p.05) também elenca que a concepção de Educação do Campo, está em cujo bojo havia os interesses capitalistas e tecnicistas, passou a ganhar caráter de política em 1930, vigorando do ponto de vista legal somente em 1934.

Já nesse mesmo período, a Escola Nova[5] passou a ter uma intrínseca relação com um pequeno grupo de agricultores, cafeicultores e uma classe média, bem como uma pequena parcela da massa populacional, que, reunidos devido a uma série de descontentamentos, lutaram por reformas educacionais. Ademais, foi com a Constituição de 1934 que houve um indicativo da relevância da educação voltada ao cenário camponês.

De maneira geral, pode-se afirmar que a Educação Rural predominou com grande intensidade no Brasil até os anos 1970. Nesta década, baseada em lutas que também se opunham à repressão da ditadura militar no país, outras formas de pensar a cidadania e o direito à educação foram ganhando força. Assim, uma proposta de Educação do Campo, sustentada nas concepções discutidas e construídas entre os movimentos camponeses, foi sendo delineada em meio a conflitos, embates e tensões. Militando por uma educação mais humana, libertadora, digna, emancipatória e relacionada à cotidianidade do campo, à vida dos sujeitos camponeses,

---

[5]Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. O documento foi assinado por: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro, Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (BRASIL, 2007. p.10).

a Educação do Campo proposta por movimentos sociais camponeses, buscava romper com uma formação direcionada somente ao trabalho, numa perspectiva do trabalho como meramente utilitário.

Como advertiu Arroyo (2006, p. 104),

> [...] é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas [...]. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisa. Pesquisar essa dívida histórica.

O fragmento acima demonstra como evidenciar desigualdades históricas implica em corrigir e reparar a dívida histórica com a população do meio rural brasileiro, bem como promover uma igualdade de direitos entre esses grupos sociais do país. Parece um absurdo que sendo o Brasil um país essencialmente agrário, os sujeitos do campo tenham tido um acesso bastante tardio à escola. Segundo Leite (2002, p. 30), foi somente quando ocorreu o intensofluxomigratórioqueapopulaçãobrasileiraacordouparadiscutiraeducaçãonomeiorural. Durante esse período, iniciou-se o processo industrial e os camponeses estavam deixando as áreas rurais para ariscar uma vida na cidade, devido a ofertas de trabalho na indústria.

Lima e Silva (2015) chamam a atenção para uma série de lutas e debates através de encontros e conferências dos movimentos que lutam pelo campo, os quais se propuseram a discutir essa proposta enquanto um direito para as populações campesinas. É significativa a análise da resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01, em 03 de abril de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Nesse sentido, segue uma descrição acerca de alguns artigos institucionais que são fundamentais para educação, sobretudo no que diz respeito a Educação do Campo, e são importantes para reflexão.

Assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação busca estabelecer em seu Art. 1º as Diretrizes Operacionais que poderão nortear a Educação Básica para o campo agregando dessa forma diversos tipos de ensino. E, assim favorecendo uma grande diversidade. No Artigo 2º compreende que os projetos voltados para o campo seguem aspectos e princípios, e fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa legislação respalda as diversas modalidades educacionais a saber: educação infantil, fundamental e médio, EJA, educação especial, indígena, profissional, técnico e formação de professores seja ela em nível médio ou normal. Em consequência disso torna-se viável o debate acerca da identidade de escolas

camponesas. O artigo aponta que deve ser levado em consideração o sentido de temporalidade e saberes dos discentes que fazem parte de determinado contexto. Afirma ainda que a identidade é crucial, pois perpassa a experiências desses sujeitos, está vinculada desde questões como memória, coletividade, vivência, experiência, movimentos sociais, trabalho, terra território, como tecnologia e qualidade de vida.

As Diretrizes Operacionais Direcionadas à Educação Básica em escolas do Campo, em seu Art. 3º elege que, o poder público deverá considerar de fundamental importância a educação para o exercício da cidadania plena do indivíduo. Esse direito deve ser orientado a partir de alguns referencias, a saber: justiça social, solidariedade e o diálogo. No Art. 3º ainda consta que a população camponesa deve ter total acesso à Educação Básica de qualidade, bem como de Educação Profissional de Nível Técnico. A Educação Profissional em sua grande maioria é oferecida pelas Escolas Família Agrícola de Ensino Médio Integrada a Curso Técnico, geralmente norteadas pelo regime de alternância (BRASIL,2002).

No Art. 4º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica em escolas do campo buscam apresentar em seus projetos institucionais parcerias com setores que devem garantir educação para todos. Esse aspecto é importante, pois direciona para um sentido social no que diz respeito à educação. Objetiva promover pesquisas que possam apresentar desafios como, o mundo do trabalho, desenvolvimento social e ecologicamente sustentável (BRASIL,2002).

O Art. 5º das Diretrizes Operacionais da Educação Básica em escolas do campo confere que as propostas pedagógicas apresentadas devem respeitar a diferença e a igualdade, esta referência pode ser encontrada nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394 do ano de 1996. Logo, consideram em seus aspectos abordagens tais como: política, cultura, economia, geração, etnia e gênero. Por fim, esse artigo também determina que mesmo as escolas do campo elaborando e apresentando sua proposta educacional de maneira autônoma, a instituição deve respeitar o processo avaliativo e norteador acerca dessas Diretrizes Operacionais para Educação Básica em escolas do campo e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Entende-se ainda que no Art. 6º as Diretrizes Operacionais voltadas a Educação Básica em escolas do campo, cabe ao poder público através de colaboração e parcerias com a União, Estados, municípios e Distrito Federal fazer cumprir o acesso à educação com qualidade a população inserida no contexto rural nas modalidades de ensino infantil, fundamental. Além disso, o artigo ainda afirma que fica a cargo do Estado assegurar educação de nível Médio, profissional e Técnico (BRASIL, 2002).

No entanto, é no Art. 7º que as Diretrizes Operacionais direcionadas a Educação Básica em escolas do campo que compete aos sistemas de ensino respaldados com normas e

diretrizes, organizar estratégias para atender escolas tão específicas como essas do campo, visto que, dever haver uma compreensão no que diz respeito à tempo, calendário escolar, política, princípios, ensino aprendizagem dentre outros elementos que possivelmente são encontrados nesse contexto tão peculiar acerca do campo (BRASIL, 2002).

Através das leis e resoluções direcionadas a Educação do Campo houve uma sinalização no que confere à preocupação para que esta educação não fosse efetivada de qualquer maneira. Assim, buscou-se uma educação mais humana e emancipatória que pudesse fazer com que os alunos se sentissem como participantes do fazer histórico. Segundo Rocha (2007), os Movimentos Sociais do Campo foram oportunizando a garantia e fortalecimento de sua luta política. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) teve uma participação fundamental durante esse processo de embates e demandas. Através desses embates os movimentos ganharam espaços públicos, e isso fortaleceu ainda mais esses movimentos sociais, sobretudo o MST. Portanto, essas ações foram, aos poucos, tendo o reconhecimento e a legitimidade pelo Estado. Isso foi importante para garantir políticas públicas educacionais que contemplem o universo camponês (BRASIL, 2002).

1.2 Educação do Campo: um conceito em disputa

Paulo Freire (2007) nos preconiza que a educação é imersa em inúmeras transformações. Nesse sentido esse tópico inicia-se com as abordagens de Roseli Caldart (2007) ao elencar que após décadas de discursos e embates acerca da Educação do Campo existe possibilidades para discutir e colocar a problemática da Educação do Campo dentro do víeis conceitual e legitimo. Isso, também explica as muitas pesquisas e preocupações acerca dessa temática nos últimos anos. Para os teóricos Arroyo, Caldart e Molina (2004), as pesquisas direcionadas a Educação do Campo atingiram1% de produção. A educação do campo vem aos poucos sendo construída isto quer dizer que passa por questões teóricas, práticas e metodológicas (CALDART, 2008). O quadro 2 abaixo apresenta essa discussão.

Quadro 02– **Questões Teóricas e Políticas da Proposta Educacional de Educação do Campo**

QUESTÕES TEÓRICAS	QUESTÕES POLÍTICAS

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, sobretudo, porque apresentam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa ou Familiar; com agroecologia popular.	É este, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento.
A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária, por um projeto camponês de agricultura, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância.	Assim, a Educação do Campo não precisa nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais, mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante que não pode ser perdido.
A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural.	Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma atual arbitrária de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.

A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contra posição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país. Reforça a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna.	Nesta perspectiva, é preciso avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo, e que vincula à educação e a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões; isto não pode ser confundido com o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, visão muito própria da chamada educação rural no Brasil. A Educação do Campo se afirma no combate aos "pacotes" - tanto agrícolas como educacionais - e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do Mercado.

Fonte: CALDART, 2008, p.16

Na esteira do combate a uma educação mercadológica, a Educação do Campo, bem como os camponeses denuncia que o cenário rural desde sempre não foi prioridade do Estado no que convém a atender a população camponesa com políticas públicas.

O conceito de Educação do Campo ainda é muito recente (FERNANDES, 2006; CALDART, 2012), encontra-se em processo de intensas disputas (CALDART, 2012). Para Molina e Fernandes (2004), a perspectiva de educação rural estava relacionado a uma ideia de educação defasada, desatualizada, sem o mínimo de qualidade ou recursos para o desenvolvimento dos alunos. Sua característica era um espaço rural provinciano e ultrapassado. Molina e Fernandes (2004) ainda afirmam que os projetos que aconteceram no Brasil direcionados para a educação rural, durante muito tempo foram realizados sem a participação da população campesina. Ora, construíam-se pacotes educacionais pautados em modelos urbanocêntricos prontos e acabados.

Dessa maneira, entender a concepção da Educação do Campo auxilia no que se

apreende a partir de reflexões teóricas e práticas desse campo, as quais consideram:

- Uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano – já superamos a ideia de que é preciso destituir a cidade para o campo existir, e vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas "universalistas", baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania.

- Uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo - o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração (BRASIL, 2004, p 36).

Dessa maneira, um dos objetivos é consolidar e legitimar o conceito de Educação do Campo a fim de que ele não fique no imaginário das pessoas enquanto algo abstrato ou como uma proposta pedagógica "rasa". Historicamente, a discussão que contempla a educação no contexto brasileiro, em especial a Educação do Campo ainda é muito recente, estando presente nacionalmente somente há duas décadas.

Como afirma Caldart (2008), a proposta educacional de Educação do Campo gestou-se a partir de debates dos movimentos sociais camponeses, tendo como pretensão criticar a realidade da educação brasileira, especialmente aquela voltada para a população que trabalha e vive no/do campo. Para Caldart (2012), Lemes e Chelotti (2015), a Educação do Campo é um paradigma ainda em construção, posto que as crises que perpassam o espaço e o tempo abrem caminhos para novas construções de conhecimento. Dessa maneira, é possível ver-se desenhar "diferentes paradigmas que permeiam no espaço/tempo gerando assim disputa entre as ciências" (LEMES; CHELOTTI, 2015).

Para Caldart (2012), o paradigma da Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional rural brasileira, e aos poucos já possui características próprias:

> Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
>
> Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
>
> Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma. (Caldart, 2012, p.263).

Nos últimos anos, temos presenciado uma significativa atuação de sujeitos camponeses no cenário político e cultural brasileiro. Sabe-se, que ainda são precárias as condições educacionais que possam atender com qualidade às populações que vivem *no*/*do* campo em muitas regiões do Brasil, mesmo com as políticas públicas que estão sendo aplicadas nesse campo.

Segundo Caldart (2004;2008) o campo é espaço de vida. E, de acordo com Mançano e Molina (2004, p. 8), "A Educação do Campo tem-se constituído como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro porque o resgata não só como espaço da produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza".

> A educação do campo, [...] tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos e com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

Na perspectiva de Sônia Azevedo de Jesus (2004, p. 8) o Projeto Político que versa sobre a proposta educacional que constrói o conceito de Educação do Campo necessita de uma relação intrínseca dos sujeitos da educação e seus conhecimentos, do Estado juntamente com a escola e a sociedade.

Sem dúvida, a Educação do Campo foi construída para respaldar os povos/trabalhadores do campo em defesa de uma ideologia-política construída a partir de *outras*

pedagogias (ARROYO, 2006), alicerçadas na realidade dos trabalhadores rurais. A proposta de Educação do Campo tem como um dos pontos centrais a discussão sobre a dimensão política e a emancipação do sujeito. Assim,

> A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. (CALDART, 2004, p. 5)

No bojo das discussões que enformam essa nova proposta pedagógica foi criado o Observatório sobre a Educação do Campo com o intuito de realizar pesquisas que pudessem desenvolver políticas, nas quais homens e mulheres do campo se sentissem parte integrante, sujeitos valorizados no processo de participação e construção de conhecimento. Caldart (2012) afirma que foi em 1998 com a 1ª Conferência Nacional "*Por Uma Educação Básica do Campo"*[6] que os movimentos sociais camponeses ganharam uma nova forma de pensar e lutar por uma educação diferenciada no campo (ROSE;CAETANO, 2008). Foi durante esse evento que uma ideia de educação rural pura e simples foi sendo contestada e ganhando contornos para adotar questões de cunho popular. Nesse processo, a Educação do Campo se formou, caindo por terra a ideia de educação rural ou educação para o meio rural. Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26), acrescentam que, a partir de então, passa-se a usar,

> a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.26).

Há alguns princípios que tecem a proposta educacional da Educação do Campo que estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (2002). Dessa maneira, a Educação do

---

[6]O movimento que ficou conhecido *"Por uma Educação Básica do Campo*", renomados devido a intenso debates e estratégias de luta construídos pelos diferentes Movimentos Sociais do Campo e teóricos que tem grande interesse por essa problemática é entendia enquanto um coletivo a nível nacional que tem a intenção de refletir e debater acerca da proposta educacional de educação para as populações que vivem do/no campo que tem em seus discurso político e ideológico questões como a particularidade dessa população, questões ideológicas, culturais, sociais e econômicas. Assim, os argumentos dessa proposta estão norteados pelas premissas que os teóricos como Arroyo (2006), Caldart, Molina (2004) e Fernandes (1999), apresentam em suas pesquisas e textos.

Campo norteia-se através de princípios que constroem a oposta educacional das escolas do campo:

> - O Princípio Pedagógico do papel da escola voltado para formação dos sujeitos através do projeto de emancipação a qual o homem deve tornar-se um ser livre de acordo com a perspectiva freiriana. Nessa proposta o sujeito articulada a um projeto de emancipação humana, que se refere a uma educação que deve contemplar os sujeitos que possuem peculiaridades, as quais devem ser preservadas, sendo incorporadas nos currículos escolares, com ênfase na emancipação dos sujeitos do campo, visando à valorização das experiências de vida e, ao mesmo tempo, ampliando os conhecimentos que se fazem necessários na formação do sujeito.
>
> – O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo nos diz que cabe à escola resgatar a diversidade cultural que cada educando traz consigo, valorizando esses saberes e transformando- os em instrumentos capazes de contribuir no processo educativo. A pesquisa surge como um importante aliado à educação do campo, pois valoriza os saberes locais, ampliando-os.
>
> – O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem coloca que o conhecimento se dá nos diferentes espaços sociais, cabendo à escola sistematizar, analisar e sintetizar as diferentes formas de saberes que surgem, ampliando-os e relacionando-os com a sociedade em que os sujeitos estão inseridos.
>
> – O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos mostra-nos que a escola deve ir ao encontro dos sujeitos, valorizando suas experiências de vida e, paralelamente, proporcionando-lhes momentos de reflexão e de análise, a fim de [...] selecionar seu modo devida.
>
> – O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável tem como base a participação coletiva da população do campo, nas gestões políticas e comunitárias, considerando sua diversidade e buscando um desenvolvimento humano amparado na construção de uma cidadania, que coloque o sujeito do campo como protagonista principal do processo produtivo socioeconômico, respeitando a sustentabilidade ambiental (ROSA; CAETANO, apud, RAMOS, 2005).

Para Rosa e Caetano (2015, p.24), a proposta pedagógica de Educação do Campo tem se constituído através de inúmeras reflexões construídas no campo e pelos seus próprios sujeitos. As conferências, com a participação de movimentos sociais, elencaram discussões sobre a educação do campo e garantiram uma nova pedagogia os camponeses. As reflexões e debates levaram à preocupação com a construção de um projeto político de Educação voltado para o campo, bem como à tentativa de desenvolver estratégias para intervir na expansão do agronegócio.

Decerto que,

> A educação do campo está intimamente ligada à pedagogia do trabalho e da cultura, que precisa ser usada na construção do projeto político-pedagógico das escolas inseridas nesse meio, o qual, por sua vez, venha a valorizar o trabalho como princípio educativo. Por esse caminho, também por meio das relações culturais, a educação do campo busca compreender a diversidade de aspectos que constituem a memória coletiva de determinada sociedade, relacionando-a com o processo de ensino e aprendizagem, dando especial atenção à cultura (ROSA; CAETANO, 2015, p. 24).

Segundo Ramos e Moreira (2005), os princípios da educação do campo seguem a mesma lógica de uma árvore, a seiva da terra deve ser entendida, portanto, como conhecimento. Desse modo, a Educação do Campo nessa perspectiva compreende que os sujeitos do campo possuem história, etnias, gêneros e estão envolvidos em lutas sociais de cunho político e ideológico, são sujeitos produtores de conhecimento, agentes do processo histórico.

1.3 Educação do Campo: política pública e movimentos sociais camponeses

Sabe-se que embora os movimentos sociais tenham sido por um longo tempo, vozes silenciadas, foram eles que encetaram muitas políticas públicas no Brasil, inclusive aquelas voltadas para a Educação do Campo. De todo modo é importante compreender que esses movimentos são amplos e diversos, como os apresenta Maria da Gloria Gohn (2002, p. 25) em sua definição: "ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam distintas formas de organização e de expressão das demandas da população [...] os movimentos não são vistos de forma distinta dos partidos, *lobbies* e grupos de interesses, como no paradigma clássico."

É na década de 1990 que os movimentos sociais brasileiros deram início aos debates contra as políticas neoliberais de Estado, discutindo desde questões educacionais até a organização política do país. Dessa maneira, Gohn (1997, p. 95) afirma que os movimentos sociais podem ser pensados enquanto corpos organizativos, que produzem e difundem suas mensagens, uma mentalidade e cultura políticas.

A fim de compreender a contribuição dos movimentos sociais para as políticas públicas de Educação do Campo não se deve incorrer no erro de idealizá-los enquanto sagrados, mas necessário o é pensá-los positivamente em suas lutas, estratégias e resistências, que visibilizaram o trabalhador do campo e conquistaram uma educação voltada para o contexto campesino. Esses movimentos em sua grande maioria são atores de significativas conquistas cujo foco principal é garantir direitos aos cidadãos e promover conscientização e emancipação do sujeito.

Por essa razão, “A relevância dos movimentos sociais para a educação fica evidente quando se compreende a educação como processo autoformativo[7] da sociedade” (STRECK, 2009, p.22). Assim, torna-se inviável compreender as políticas públicas de Educação do Campo sem pensar os movimentos que a construíram enquanto uma política educacional. Segundo Gohn (1995),

> Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos. (GOHN, 2011, p.333).

Para Rocha (2007) é importante sinalizar que não se tem a intenção de afirmar categoricamente que esses movimentos que despontaram as políticas públicas educacionais são fenômenos orgânicos e/ou apenas ocasionais, visto que o processo de produção do conhecimento é dinâmico sob os aspectos de uma realidade imersa em contradições.

Foram então os movimentos sociais, sobretudo o MST, que durante um longo percurso teceram estratégias de luta e resistência por políticas públicas voltadas para o contexto campesino, inclusive por uma Educação do/no Campo nos anos finais da década de 1990. Para Cavalcanti (2010) essa luta dos movimentos sociais do campo traz ao sistema educacional brasileiro a discussão acerca da peculiaridade da Educação do Campo, a qual está relacionada às experiências e à produção de vida, conhecimentos e cultura. Esse debate promove o destaque de ações direcionadas ao campo que possam garantir processos de formação *DO//NO* campo, ou seja, estudar *NO* lugar em que vivem, e estudar *O* lugar no qual se vive.

As políticas públicas direcionadas para a educação do campo precisam atentar para a grande complexidade da realidade brasileira e do campo no Brasil. Assim, é importante refletir que para os trabalhadores que vivem no campo “a educação é desenvolvimento e potencialidades [bem como] apropriação do saber socialmente construído” (SILVA; HOLLER, 2010. p. 19). Nesse sentido, Cavalcante (2010, p. 172) afirma que “tratar a Educação do Campo como uma política pública implica pensar, em [...] ações educacionais de forma ampliada, [...] nas áreas rurais, mas nos diversos níveis de modalidade e educação”. Assim, é importante

---

[7]Ao se definir educação como processo de autoformação da sociedade há que se ter o máximo de consciência e lucidez possível das forças e dos conflitos que alimentam e são alimentados pelos movimentos sociais. Ali estão impulsos que, se incorporados às práticas educativas, podem ajudá-las a encontrar o seu lugar na sociedade ao lado das forças que buscam construir e ampliar a cidadania e as possibilidades de vida.

compreender que os “Os conhecimentos devem servir de instrumento para compreensão e resolução dos problemas que afetam as pessoas e a comunidade” (CALDART, 2012, p.56).

Com o engajamento e a intensa luta dos diversos movimentos sociais, sobretudo do MST, garantiram-se alguns dos direitos sociais, bem como a educação e até mesmo a própria promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual apresentou o direito à educação como uma garantia. Observam-se isso no Capítulo III, Artigos 205, 206 e 208, respectivamente:

> Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII – garantia de padrão de qualidade; Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Foi através desses direitos que os movimentos sociais do campo puderam fortalecer sua luta política, social, econômica, cultural, sua concepção pedagógica, ganhando espaços em outras esferas públicas.

Em se tratando das políticas nacionais para a educação do campo é importante destacar que o Plano Nacional de Educação (2001) trata de maneira diferenciada a educação voltada para o contexto campesino, contendo objetivos e metas que obedecem a formas *flexíveis de organização* para a educação camponesa, bem como “adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio”.

Acerca dessa diretriz percebe-se a intencionalidade da flexibilidade que está para além da LBD, isto é, as muitas possibilidades no que diz respeito a organizar o ensino. Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo estão “sustentados” pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394/96, em seus Artigos 1º e 28º, afirmam que:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
>
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
>
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

> Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
>
> [...] O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2017. p.8 -21).

Com esses direitos garantidos e institucionalizados, os sujeitos do campo avançam no sentido de fortalecer sua história, agora como agentes de ação e não mais passivos de toda dinâmica que envolve um sentido ideológico e simbólico de quem detém os meios de produção. A luta pela terra, a dignidade, o direito à educação diferenciada, o acesso ao conhecimento, ao trabalho, perpassam outra dimensão para esses indivíduos. Assim, Gohn afirma que,

> Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. O tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da óptica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumuladas historicamente dos seres humanos, e não nas necessidades do mercado. A óptica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergia, não compaixão, que resulta em políticas emancipadoras, não compensatórias. (GOHN, 2011, pp. 346-347).

Com essas conquistas, os trabalhadores (as) rurais passam a enxergar-se enquanto sujeitos emancipados que vislumbram uma transformação, isso não se refere apenas a luta por direitos, mas por uma intensa disputa de projetos políticos, sejam eles de cunho ideológico, histórico, filosófico, epistemológico, cultural, etc. No entanto, é importante enfatizar que “O Estado ainda não tomou ações concretas e amplas para a implementação de uma política pública de educação do campo. Há de se reconhecer o espaço de diálogo e de construção coletiva conquistado pelos movimentos sociais do campo” (CAVALCANTI, 2009, p. 173). Desse

modo, longe de uma concessão estatal para as populações do campo, a Educação do Campo enquanto novo paradigma representa uma conquista que advém das lutas de trabalhadores camponeses do Brasil.

Em virtude disso, é importante salientar a história de luta da classe trabalhadora camponesa que, desde o final da década de 1980 e início da década de 1990, vem ganhando visibilidade e "movimento uniforme" através de mobilizações, atos de resistência ao agronegócio exportador, da exclusão social que expropria os povos do campo.

Na perspectiva de Gohn (2008) "Só os movimentos sociais têm a capacidade de reinventar e reorientar o Estado e suas políticas e exigir a superação da submissão do Estado às políticas socioeconômicas contrárias aos interesses de uma sociedade e de um povo" (p. 159). Destaca muito bem Gohn (1995) que,

> Os comportamentos coletivos podem se expressar com valores previamente orientados ou não. Os movimentos com valores orientados são ações coletivas mobilizadas em nome de crenças geralmente imaginadas para a reconstituição de valores perdidos; os movimentos não-orientados mobilizam-se em nome da reconstituição de normas (GOHN *apud* SMELSER, 1995, p.09).

Assim, a demanda por uma Educação do Campo nasceu no seio dos processos de lutas sociais camponesas, sobretudo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por certo, esse vínculo atribuiu aos integrantes deste movimento uma intensa relação de identidade, evidenciando um traço identitário que a Educação do Campo possui com as lutas camponesas, ou seja, "[...] Novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos" (ARROYO, 2005, p. 48).

O processo de luta por uma Educação do/no Campo ganhou visibilidade e ampliou-se com o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997 na cidade de Brasília - DF. Este e outros encontros, como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 na cidade de Luziânia – GO, e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que também aconteceu na cidade de Luziânia, no ano de 2004, foram fundamentais para que outros movimentos sociais pudessem integrar-se a essa luta, a exemplo da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e demais movimentos em cujas representações estão os indígenas, os quilombolas e as mulheres do campo. Afinal,

> Os movimentos seriam sintomas de descontentamento dos indivíduos com a ordem social vigente e seus objetivos principais seria a mudança dessa ordem.

> Em determinadas condições, eles poderiam se tornar um perigo para a própria existência dessa ordem social [...] assim, o acordo sobre valores e normas é a essência da solidariedade social ou do senso de comunidade. (GOHN, 1995, p.25).

Para esses movimentos, convém agora questionar o que está sendo imposto de cima para baixo para a educação voltada para o campo, visto que as políticas educacionais implementadas pouco se preocuparam em pensar a realidade do trabalhador rural. Esses encontros e seus debates abriram caminhos para outros eventos e outras demandas. Em 2004, o Estado começou a encaminhar discussões sobre a Educação do Campo e políticas públicas para esse setor. Assim, "São, pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto são definidas como sendo Estado em ação" (AZEVEDO, 1997, p.60).

Para Cavalcanti (2009, p. 35)

> [...] uma questão específica de um setor se constitui enquanto política pública específica quando passa a ser reconhecida pelo Estado à medida que são criados os mecanismos legais, financeiros e institucionais para garantir efetivos as demandas e necessidades daquele setor.

Foram conquistados alguns avanços na educação para o meio rural, como a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo; a Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2003; Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, através da Portaria Nº. 137/2003.

É fundamental debater acerca da Educação do Campo considerando não ser ela o resultado de políticas públicas educacionais fechadas, mas uma proposta educacional construída "de baixo pra cima", isso não simplifica seu alicerce teórico-metodológico. Portanto, a ideia de educação abstrata deve ser (des)construída. Desse modo, as novas concepções da Educação do Campo visam transformar os sujeitos e as escolas do campo com vistas a um processo de emancipação humana. Assim, outras histórias podem vir à tona, já que a História também pode ser (re)escrita através de experiências vindas de "baixo para cima", das classes menos abastadas como nos situa.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: olhares e perspectivas desde a Associação Escola Família Agrícola de Grajaú-MA

Figura 3: Região onde localiza-se a cidade de Grajaú – MA
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Graja%C3%BA_(Maranh%C3%A3o)

A primeira parte deste capítulo apresenta o contexto escolar da Associação Escola Família Agrícola de Grajaú-MA (AEFAGMA),[8] a fim de que o leitor tenha conhecimento, através dos textos e imagens, desse universo escolar. Em seguida, serão descritas as ações que estão ocorrendo nesta escola do campo, para gerar reflexão sobre o que os professores de História têm feito para possibilitar aos alunos o processo de formação de consciência histórica através do Ensino de História, visto que essa escola é diferenciada de uma escola padrão urbana.

Hoje a Educação do Campo é uma política pública de Estado e por isto recebe financiamento e a assessoramento público. Embora esta política pública se estenda a todos os níveis de educação (Educação Infantil, Educação Básica e Educação Superior) ela concentra a maior parte de suas ações na educação básica, através principalmente das Casas Familiar Rural (CFRs) e Escolas Família Agrícola (EFAs).

Algumas instituições de ensino em Educação do Campo ofertam a educação básica e profissional e se uniram para formar uma rede de estabelecimentos de ensino chamada de *Centros Familiares de Formação por Alternância* (CEFFAs), estes centros se organizam a

[8]O CEFFA de Grajaú -MA, fica localizado entre os Rios Santana e nas margens do Rio Grajaú na comunidade Boa Vista, município de Grajaú-MA, aproximadamente 600Km da capital São Luís, grande pólo de Piscicultura regional. A implantação do CEFFA na referida região deu-se, por não existir nenhuma instituição nesta modalidade de ensino em nível médio que contribua para o desenvolvimento rural sustentável nesta região, e atenderá vários municípios vizinhos e de áreas de assentamentos indígenas e outros (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AEFAGMA, 2011, p. 7).

partir de três importantes associações a UNEFAB, a ARCAFAR-SUL e a ARCAFAR-NORTE-NORDESTE. Eles congregam cerca de 217 escolas, entre as quais estão as Casas Familiares Rurais (CFRs), as Escola Familiares Agrícola (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e Escolas de Assentamento (EAs) (MEC/SECADI, 2006).

Essas escolas são amparadas pela Lei Federal nº 12.695/2012. A figura abaixo mostra quantitativamente o cenário de distribuição das EFAs no Brasil. Distribuição de EFAs por macrorregiões e estado. Na figura abaixo observa-se que as EFA's, estão distribuídas em municípios menores.

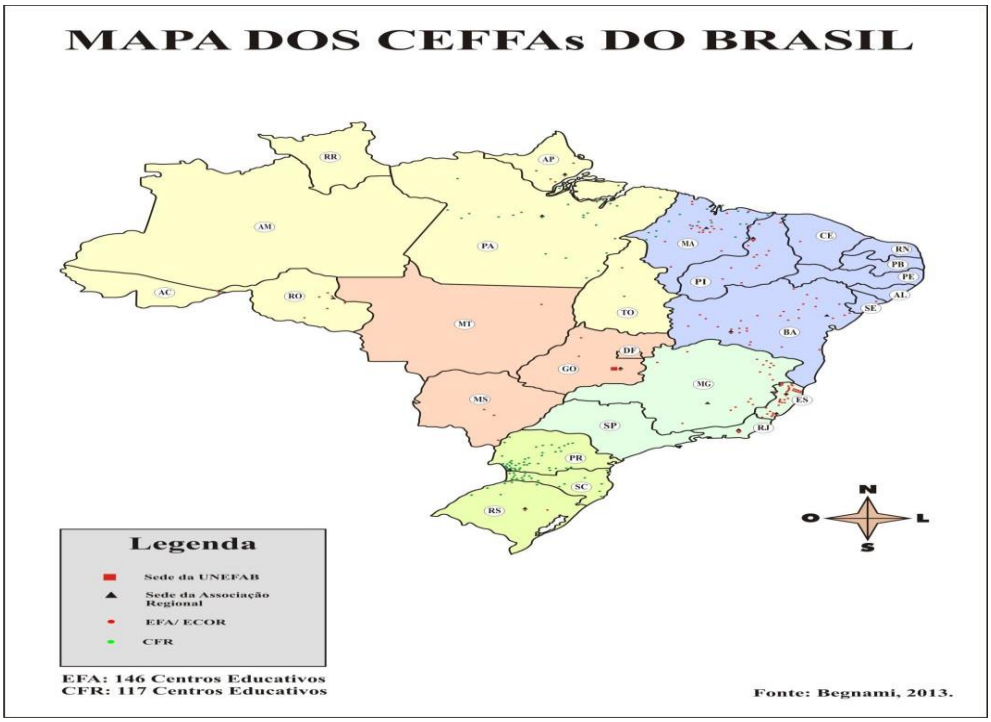


Figura 4: Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil.
Fonte: BERGAM

Já no quadro adiante é apresentado quantitativamente o cenário de distribuição das EFA's no Brasil.

Quadro 03– **Distribuição de EFA's por Macrorregiões e Estado**

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE EFAs
Sudeste	Espírito Santo	MEPES	18
	Espírito Santo	RACEFFAES	18
	Minas Gerais	AMEFA	17
	Rio de Janeiro	IBELGA	03
Subtotal		**56**	
Nordeste	Bahia	AECOFABA	20
	Bahia	REFAISA	10
	Sergipe	REFAISA	01
	Ceará	EFA Dom Fragoso	01
	Maranhão	UAEFAMA	19
	Piauí	AEFAPI	16
Subtotal		**67**	
Norte	Amapá	RAEFAP	05
	Pará	EFA de Marabá	01
	Rondônia	AEFARO	06
	Tocantins	AEFACOT	02
	Acre	EFA Jean P. Mingan	01
Subtotal		**15**	
Centro Oeste	Goiás	AEFACOT	03
	Mato Grosso	AEFACOT	01
	Mato Grosso do Sul	AEFACOT	03
Subtotal		**07**	
Sul	Santa Cruz do Sul	AGEFA	02
Total Geral		**147**	

Fonte: Disponível em http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9148_Ildranis.pdf.

No Maranhão, o convênio para apoio técnico-financeiro às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs[9]) do Estado do Maranhão, está previsto na Lei nº 10.173/2014. A referida

[9] A finalidade da educação dos Centros de Formação Familiares por Alternância (CEFFA,s) em todo o mundo, desde a sua origem na França em 1935 é a promoção humana e o desenvolvimento rural sustentável. O CEFFA de Grajaú-MA é resultado de uma mobilização de familiares, lideranças comunitárias, sindicais, associações, pessoas e entidades comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento Sustentável desta região. As discussões, vem acontecendo desde 2003, a partir da constatação das famílias que muitos alunos da região necessitavam de estudo voltado para a área agrícola, por ser esta uma região voltada para a área produtiva, pois os mesmos estariam sujeitos a continuar seus estudos nas escolas tradicionais, provocando assim mudanças ou distorções do processo formativo daqueles que desejam continuar morando e produzindo no campo, já que se trata de princípios teóricos e

lei aborda que o Poder Executivo Estadual firmar convênios com as entidades mantenedoras sem fins lucrativos, através da transferência direta de recursos, de termos de cooperação técnica, instituição de programas de bolsas de estudo aos alunos, visando contribuir para a manutenção, funcionamento, na formação de jovens e adultos, e também na formação dos profissionais e gestores dessas entidades.

2.1 Uma caracterização sobre o Projeto Boa Vista

O Projeto Boa Vista onde a AEFAG está situada é uma área de assentamento do município de Grajaú, centro maranhense. A comunidade-assentamento dista cerca de 22 km da sede de Grajaú. O acesso à comunidade é normalmente feito por meio de automóvel pequeno ou do porte de van e micro-ônibus, além de motocicleta. Durante a etapa desta pesquisa, a estrada de acesso ao assentamento estava com o asfalto comprometido, pois o havia uma promessa governamental de (re)pavimentar o asfalto na região, porém a obra não havia sido iniciada e esta situação já perdura há mais de dois anos, comprometendo o tráfego regular de veículos.

No caminho percorrido, notou-se que a poeira é bastante intensa e que, no período chuvoso, a estrada fica muito lisa e escorregadia, dificultando o tráfego devido à quantidade de lama. O problema da estrada que se liga à comunidade também afeta a chegada em outras áreas que estão localizadas depois do Projeto Boa Vista. Os moradores da comunidade comentaram que no período chuvoso só saem de casa em caso de extrema necessidade e que “todo esse obstáculo foi ocasionado pela estrada que, antes asfaltada, hoje está em condições péssimas reduzindo a passagem de transportes”.

Com o tráfego de transportes dificultado, os moradores só saem para desenvolver seus trabalhos, a exemplo da venda de peixes, principal produto do comércio local. Desse modo, ficam normalmente comprometidas às atividades corriqueiras, como ir à cidade para resolver alguma questão, ir ao médico, ir ao supermercado, dentre outras. O período chuvoso também prejudica a piscicultura, pois os rios, açudes e riachos ficam inundados implicando negativamente na atividade pesqueira. Quando não possuem carro, alguns moradores fazem uso possuem motocicleta, o que permite o seu transporte até a cidade. Sendo que são estes os principais meios de transporte para poder realizar a venda dos peixes e hortaliças na principal feira de Grajaú.

---

metodológicos diferentes que não atendem aos interesses específicos da Educação Rural Profissionalizante (PPP-AEFAGMA, 2011, p. 4)

A caminho da comunidade há uma fábrica de gesso e, durante o trajeto pela estrada que dá acesso ao Projeto Boa Vista, observam-se algumas poucas palmeiras de coco babaçu. Na entrada do assentamento podem ser encontradas muitas casas, porém ainda em uma distância considerável umas das outras. Grande parte das famílias locais possui um ou dois tanques de criação de peixes e um terreno para o plantio de hortaliças. Embora a principal economia da comunidade seja a piscicultura, esta atividade está consorciada com o cultivo de hortaliças. A atividade extrativista e seus derivados não ganham tanto destaque, mesmo assim, uma das entrevistadas nos informou ter sido outrora quebradeira de coco babaçu, sendo hoje uma das auxiliares de serviços gerais da escola AEFAG. Os produtos frutos da produção são comercializados na feira central da sede Grajaú-MA. Observe abaixo na figura 5 a produção dos moradores com o trabalho de psicultura:

Figura 5: Peixe Tambaqui comercializado na feira da cidade de Grajaú–MA.
Fonte: Iara Souza Silva, 2017.

Algumas casas têm um formato padrão para todos os moradores, mas a sua maioria foi construída de tijolos cerâmicos e apresenta grandes cômodos, possuindo uma boa estrutura. Ainda assim é possível encontrar casas construídas de taipa[10]. Observou-se ainda que o número de membros de cada família varia entre seis ou dez pessoas.

Os moradores são bem acolhedores, abrindo as portas de suas casas, oferecendo cadeiras e, na maioria das vezes, um café quentinho. A comunidade tem em torno de 300 habitantes a contar as crianças, os jovens, os adultos e os idosos. Próximo à escola há um posto de saúde, que atende tanto aos moradores como os alunos (as) internos da EFA. Na comunidade

[10]Processo de construção de paredes que utiliza barro amassado para preencher os espaços criados por uma espécie de gradeamento, ger. de paus, varas, bambus, caules de arbustos, etc.

Projeto Boa Vista também pode ser encontrada uma igreja Assembleia de Deus e outra católica, que são frequentadas pelos moradores e, portanto, também, pelos alunos que moram na Escola Família Agrícola de Grajaú (AEFAGMA).

A estrutura das casas, apesar de parecida, foi sendo transformada com o passar do tempo; os alpendres, varandas ou pátios coberto construídos para servir de abrigo do sol e da chuva, ainda tem papel de destaque. Constituem o que os moradores chamam de "puxadinhos", que se estruturam na parte da frente das casas e são vistos como úteis para receber visitas. É nesse local que as famílias se reúnem com demais parentes e vizinhos para jogar conversa fora, sobretudo ao findar da tarde e nos fins de semana. Esse espaço também é aproveitado para ações simples, como fazer refeições diárias e para abrigar festas e comemorações. É difícil haver alguma casa no Projeto Boa Vista que não possua um alpendre. Além disso, o terreno das casas possui uma área muito espaçosa na parte de trás, geralmente destinada ao cultivo de hortaliças, bem como de plantas e flores variadas. Em muitas casas há também árvores frutíferas como mangueiras, limoeiros, laranjeiras, e outros.

As hortaliças cultivadas são normalmente cebolinha, cheiro-verde, alface, couve-flor, pimentinha de cheiro, pimenta malagueta, dentre outros. Algumas leguminosas, raízes e frutas também ganham destaque nessas pequenas hortas, a exemplo de: tomate, abobrinha, batata-doce, maxixe, quiabo, mandioca, feijãozinho. O cultivo desses alimentos é primordial na alimentação das famílias da comunidade, e compõem os produtos que são vendidos na feira juntamente com o peixe. Junto às hortaliças, há roseiras, babosas, cactos, plantas medicinais, tais como: boldo, capim-santo, erva-cidreira, hortelã, dentre outras. A vinagreira é uma das principais hortaliças cultivadas, é popularmente conhecida em todo o Estado do Maranhão como *cuxá* e pode ser encontrada em alguns pratos típicos maranhenses.

Geralmente o café da manhã das famílias é composto por cuscuz de arroz ou milho, farofa de carne de sol, ovo frito e frango, o beijú também é muito apreciado à mesa. Alguns moradores afirmam que "*com esse café da manhã dá pra aguentar a lida do trabalho*". É importante ressaltar que os mais "velhos" realizam esse desjejum entre 6:00 e 6:30 da manhã, pois logo depois seguem para a o trabalho nos tanques de peixe ou o trabalho na roça. No Projeto Boa Vista, na grande maioria das vezes, o almoço é servido por volta das 11:00 horas quando os trabalhadores retornam às suas casas. Durante nossa observação percebeu-se que o cafezinho da tarde é regra entre as famílias e os vizinhos. A rotina desses moradores é modesta e peculiar, seja na lavoura, nos afazeres domésticos, no trabalho com os peixes e cultivar das hortaliças. O cuidado com a casa geralmente está atribuído às mulheres e na maioria das vezes às filhas que já estão "maiorzinhas", como as próprias mães se referem.

Na maioria dessas comunidades a hora do jantar ocorre entre 18:00 e 18:30 horas para os mais idosos. Observou-se que o domingo na comunidade é dia de muito trabalho. Nesse dia os trabalhadores que “lidam” com a piscicultura aproveitam para vender o peixe e as mulheres se encarregam das hortaliças na feira de Grajaú-MA. Esses trabalhadores saem às 4:00h da manhã para organizar tudo no local. Formam-se grupos maiores que se encontram e geram pequenos grupos em determinados locais da feira ao ar livre, e expõem seus produtos para venda. Normalmente, aluga-se um carro de um dos moradores da comunidade para o transporte dos produtos até a feira. Cada morador paga entre R$ 20,00 a R$ 30,00 reais pelo frente de ida e volta.

Ao acompanhar esse processo na feira observei que dos 50 a 30 peixes em média que cada um dos moradores levou para a comercialização a maioria foi vendida, e os piscicultores retornaram apenas com 6 a 3 peixes para casa. O peixe é vendido no quilo e alguns peixes chegam a pesar de 1kg a 3kg. O quilo do produto é comercializado a R$ 10,00. Já as verduras, como o quiabo e maxixe, custam entre R$ 2,00 reais uma porção com dez unidades.

Depois de uma manhã de muito trabalho, esses senhores retornam para a sua casa com a sensação de dever cumprido, e sobretudo, com a quantia necessária para o sustento da casa. Logo, depois vem uma tarde de descanso junto à família. Ao findar do dia, a família, especialmente as mulheres, organizam-se para ir à missa ou culto. Vale frisar, que durante os cultos e missas alguns informes sobre a AEFAGMA são anunciados e os alunos internos da escola são liberados a participarem, porém, tendo estabelecido seu horário para o recolhimento. Na comunidade todos são conhecidos e existe um sentimento de solidariedade e colaboração para o cumprimento dos horários dos jovens.

Figura 6: Trabalhadores (as) organizando seus produtos na feira da cidade de Grajaú – MA.
Fonte: Iara Souza Silva (2017).

Algumas famílias também praticam a atividade agrícola, que é essencial para subsistência. São cultivados, feijão, milho, mandioca, arroz, etc., Assim, uns colaboram para com a alimentação do outro e ao mesmo tempo existe uma troca aliada ao processo de comercialização entre eles. A criação de animais como galinha, peixe, porco, gado também se dá para consumo próprio, tanto quanto para o comércio. No que diz respeito à educação e saúde, os dois serviços são disponibilizados, mas no que confere a saúde há muitas dificuldades encontradas. A educação da AEFAGMA tem boas referências dos moradores da comunidade, "*mas claro que pode melhorar*", segundo a fala de uma moradora. Quanto ao posto de saúde, que funciona no terreno da escola AEFAGMA, o funcionamento não é regular, e, por isso, as reclamações são recorrentes.

Desse modo, a comunidade carece de significativas políticas públicas que possam corroborar para o bem-estar de seus moradores, os quais, dessa forma, podem alçar o seu papel e progredir enquanto sujeitos de direito e cidadãos.

2.2 Escola Família Agrícola Boa Vista: uma escola diferenciada

A perspectiva de Rüsen (2010) ao propor uma maneira de pensar didática para o Ensino de História está nitidamente relacionada com a proposta de Educação do Campo. O autor tece críticas ao pontuar que as práticas de ensino parecem estar descoladas da realidade. Tendo em vista, que o aluno do campo vive uma realidade bastante distinta de uma escola urbanocentrica, fica inviável gostar ou compreender História, se o seu cotidiano não for perceptível nas aulas. Dessa maneira, não se apreende a construção de si, e do mundo, o sujeito não se vê enquanto agente ativo do/no processo histórico.

Por esse prisma, entende-se que a Educação do Campo demonstra seu diferencial de proposta, por pensar em uma aprendizagem que alia teoria e prática, bem como o processo de emancipação do indivíduo. A escola, e as aulas de História devem estar inclusas nesse processo. Sendo as afirmações de Rüsen (2010) totalmente relacionadas à perspectiva de uma Educação do Campo. O aluno (a) nesse pressuposto irá buscar olhar a sociedade, sua interpretação sobre o mundo, sua compreensão, e sua subjetividade através do processo de formação de consciência histórica em si. O discente, desenvolve-se através de processos de socialização, esse processo parte de pressupostos de teoria, prática, e principalmente a "experiência do vivido".

A escola AEFAGMA, é uma instituição sem fins lucrativos que nasceu da luta dos trabalhadores (as), residentes na comunidade. Sendo esta, uma grande conquista para a comunidade Projeto Boa Vista. Essa realização teve uma intensa participação política dos

moradores. No espaço que a escola está situada funcionam duas instituições de ensino, a saber, Escola Família Agrícola de Grajaú / e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A escola fica localizada na comunidade Projeto Boa Vista, zona rural da cidade de Grajaú, é de Liderança Comunitária. Abaixo na figura 7 tem-se a imagem das escolas.

Figura 7: Entrada da Escola Associação Escola Família Agrícola de Grajaú –MA.
Fonte: Iara Souza Silva (2017).

Em primeiro lugar é importante ressaltar que a observação feita na escola Associação Escola Família Agrícola de Grajaú-MA (AEFAGMA), tem a intenção de possibilitar uma reflexão acerca do tipo de conhecimento que circula nas escolas do campo, bem como o processo de formação de "consciência histórica nas aulas de história*"*. É importante considerar que a educação direcionada a tal realidade ainda é pensada de fora pra dentro do campo, primordialmente dos "pacotes educacionais prontos e acabados", (CALDART, 2012) estes chegam e são impostos aos alunos que ali estudam. Esses "pacotes" vêm com ideias descontextualizadas que não fomentam o processo de aprendizagem nos discentes, dado que estes vivenciam uma realidade bastante peculiar dos estudantes da cidade. O modelo de "pacote pronto e acabado" interfere diretamente no que diz respeito ao currículo. É importante evidenciar a proposta pedagógica do CEFFA de Grajaú – MA, que propõe:

> O CEFFA de Grajaú-MA propõe uma pedagogia específica denominada "Pedagogia da Alternância", consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo e outro no meio sócio-profissional. Esses períodos alternados variam de escola para escola, em função das peculiaridades regionais. Na Pedagogia de Alternância a ação educativa não está vinculada à mera transmissão dos conhecimentos, mas a operacionalização de pesquisas, e experimentações práticas considerando a experiência do cotidiano, matéria prima para tornar a aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante, numa conjugação de vários atores: jovens como principais sujeitos, pais, professores, comunidades, famílias, lideranças,

> orientadores de estágios e entidades afins. A mesma acredita na experiência coletiva como elementos da aprendizagem crítica e dialética. A ação metodológica do processo educativo do CEFFA de Grajaú-Ma, está embasado em quatro pilares fundamentais (PPP -AEFAGMA, 2011, p.8.)

As ideias vindas de fora e aplicadas nesse âmbito escolar apenas reforçam o entendimento de que há só um tipo de sujeito, um padrão de sociedade, a identidade do sujeito ali inserido é violentada. Esses pacotes ainda fazem o desserviço de reforçar a ideia do "Jeca Tatú". Infelizmente essas construções ainda mantém o imaginário das pessoas no que se diz respeito ao homem do campo. No tocante, um outro tipo de escola deve ser de fato (re)pensada, e porque não tornar efetiva a proposta da Educação do Campo, em razão de que, "não há como pensar a escola separada das outras dimensões do projeto de desenvolvimento em curso no local onde está a escola", ou seja, existe todo um arcabouço de elementos que implicam tais discussões, tais realidades políticas (GHEDIN; ONÇAY, 2010, p. 65)

A Associação Família Agrícola de Grajaú – MA, escola é uma das 21 escolas que no Maranhão atuam pelo regime de Alternância, baseia-se na Educação do Campo e possui cerca de 100 estudantes devidamente matriculados no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico. A escola é uma instituição sem fins lucrativos, porém, possui significativas parcerias com o governo estadual que fica a cargo de contratar o corpo docente e o governo municipal que se responsabiliza pela alimentação dos alunos.

Continuando com nossa pesquisa, ao sair em viagem no dia 06/08/2017, da cidade de Barra do Corda às 6:30 da manhã, cheguei ao município de Grajaú por volta das 9:00h da manhã, numa viagem que durou em torno de 2:00h à 2:30 (duas horas e meia). Já da cidade de Grajaú para a comunidade Projeto Boa Vista são 22km a percorrer em estrada de chão "bruto" com duração entre 1:00h à 1:30h. Todo esse trajeto implica em passar por uma imensa poeira no verão e muita lama no inverno até chegar a comunidade Projeto Boa Vista a qual a escola está situada.

Ao acompanhar a rotina dos estudantes por algum tempo na escola, pude perceber que os alunos passam por um intenso processo de aprendizagem atrelando estudos de teoria e aulas práticas, no que confere a alternância. Na escola estudam tanto os alunos da comunidade quanto os alunos que residem em comunidades próximas, porém é somente os alunos de outras cidades distantes que ficam internos. A escola conta com 08 monitores (professores), 1 diretor, 1 coordenadora e 4 auxiliares de serviços gerais (ASG), um número reduzido para o quantitativo de alunos e a forma como a escola funciona.

Em conversa com a auxiliar de serviços gerais L. B. S[11], ao questioná-la sobre a forma de trabalho, ela nos relatou que trabalha na escola a vinte anos, afirmou ainda que seus quatro filhos, e seis sobrinhos estudaram na escola, embora no momento não estejam exercendo a profissão de técnico agropecuário, mas ressalta que a escola é de extrema importância para a comunidade Projeto Boa Vista, sobretudo para os alunos "a escola foi um ganho nosso, nossa luta". Sobre a forma de distribuição de disciplinas e atividades na escola segue abaixo o quadro do horário escolar semanal que os alunos devem cumprir:

Quadro 04 – **O fazer Educativo da AFAGMA**

5h45	• Higiene pessoal, tarefas domésticas e agropecuárias, mística e café da manhã.
7h20 às 9h30	• Aulas teóricas e/ou práticas.
9h30	• Lanche
10h às 11h30	• Continuação das aulas teóricas e práticas
11h30	• Almoço
12h às 13h	• Repouso
13h15 às 15h30	• Aulas teóricas e/ou práticas
15h30	• Lanche
16h às 17h20	• Atividades práticas nos setores e aulas de informática. Após as 17h atividades esportivas duas vezes por semana.
18h30	• Jantar
19h30 às 20h30	• Serão
21h30	• Recolher para dormir

Fonte: Projeto Político Pedagógico AEFAGMA (2011)

A rotina dos alunos torna-se bem intensa, eles (as) acordam diariamente às 5:00h da manhã para se organizarem no que se confere a fazer a higiene pessoal, colocar uniforme e logo depois ir fazer o desjejum[12] palavra utilizadas pelos estudantes. Abaixo segue a imagem externa e interna do dormitório feminino. A figura tem o intuito de apresentar ao leitor uma

[11] Mulher, negra, mãe, auxiliar de serviços gerais, filha de lavrador e quebradeira de coco babaçu. Mora a 27 anos na comunidade Projeto Boa Vista.

[12]Termo utilizado para dizer que vai tomar o café da manhã.

visão mesmo que “recortada” do local de pesquisa. O dormitório ainda é um espaço muito pequeno e não possui cama, ar condicionado ou ventilador, e não é forrado. No espaço interno tem apenas as escapas para que as alunas possam armar redes. Nesse sentido, a escola tem tentado alcançar investimentos, e parcerias com o Estado, e também com municípios no que condiz a proporcionar o mínimo de estrutura para os internos.

Figura 8: Dormitório feminino, vista externa.
Fonte: Iara Souza Silva (2017).

Figura 9: Dormitório Feminino, vista interna.
Fonte: Iara Souza Silva (2017)

A entrada em sala de aula é por volta das 7:30 horas da manhã. Os monitores/professores que ministram as aulas geralmente dormem na noite anterior a aula na

escola. As aulas que acompanhei foram da disciplina de Geografia, No entanto, torna-se interessante frisar que a professora que acompanha os alunos nessa jornada é formada em geografia ficando a cargo de ministrar aulas de geografia, história e até mesmo filosofia para o 1º, 2º e 3º ano. Nesse período os alunos estavam de férias e o 3º ano estava se preparando para a formatura, e principalmente para a apresentação de TCC. Ao chegar a escola o diretor I. C.[13], logo me apresentou aos funcionários e a alguns alunos. Passei o dia na escola e pude destacar a interação dos alunos que iam "colar grau" com a coordenadora e o diretor do ensino regular. Os adolescentes estavam bastante entusiasmados com a festa de formatura que iria acontecer a noite, contava-se com a presença dos pais, amigos professores e responsáveis para a colação.

Como aponta Gimonet (2007) com a perspectiva Pedagogia da Alternância o estudante passa a integrar-se na perspectiva na Pedagogia do Espaço e do tempo, assim as escolas do campo diferenciam-se das escolas da cidade. A Pedagogia da Alternância tem em sua proposta política o sentido de emancipação e alteridade. "A realidade do campo no Brasil ainda conta com escolas multisseriadas, concentrando alunos de 1ª a 4º séries agrupadas na mesma sala" (BLAKA, 2010, p. 30).

> A alternância não é uma mera justaposição de espaços e tempos, uns dedicados ao trabalho e outros aos estudos. O currículo integra esses dois pólos despertando nas consciências dos alunos, das famílias, das comunidades, das instancias políticas e técnicas um ousado projeto de desenvolvimento social, integrador dos recursos da cidade e do campo (NOSELLA, 2007, p.10).

A Educação do Campo apresenta novos desafios em sua abordagem teórico-metodológica e epistemológica, etc. É, com os significativos avanços da Educação do Campo e os novos paradigmas que torna-se possível e coerente pensar a produção do conhecimento historiográfico a partir de outras experiências. É, preciso romper com a história única, e pensar a partir de uma educação emancipatória/libertadora.

Na figura 10 em seguida, observa-se o campo e as atividades práticas que são proporcionadas pela escola no regime de alternância.

[13] I. C., é o diretor do Ensino Regular que funciona no mesmo prédio da Associação Escola Família Agrícola de Grajaú. O diretor Israel, tem sido de fundamental importância para escola AEFAGMA, sua gestão tem contribuído para um melhor funcionamento da escola, bem como aprendizagem dos alunos.

Figura 10: Aula prática na horta da AEFAMA.
Fonte: Israel Conceição, 2017.

O público alvo dessa pedagogia é bastante diferenciado. Jesus (2011, p. 07) afirma "A educação ligada à vida, à cultura, ao trabalho, à política e à cidadania se faz necessária para repensar as práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo". Assim, essa pedagogia tem como objetivo,

> [...] possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa - estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade. Essa prática implica em debater políticas públicas para as demandas que existem no campo. A alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. A escola é espaço da reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua. Pensar o campo numa perspectiva que não seja somente do ponto de vista da produção é, antes de tudo, concebê-lo como espaço de vida, das manifestações culturais, das lutas e (Re) existência, das contradições, das disputas territoriais que estão sendo deflagradas com a expansão do agronegócio, ou seja, da grande propriedade capitalista e por outro lado, a propriedade não-capitalista, a propriedade camponesa. A luta pela terra, as ocupações, as desapropriações de propriedades improdutivas estabelecem uma configuração de novas territorialidades que surgem a partir dos Projetos de Assentamentos rurais. Essas contradições e os confrontos, os enfrentamentos com o latifúndio moderno é que definem de forma explícita os modelos de produção agrícola que implicam na construção de novos

> territórios, ou seja, o território camponês. A resistência dos camponeses as lutas para permanecer na terra e produzir, faz com que a propriedade camponesa seja concebida como a terra de trabalho e não terra de "negócios", como pensa a lógica capitalista do agronegócio (JESUS, 2011, p.10)

Essa perspectiva é bastante significativa, pois deixa-se de lado a ideia da qual o cenário campesino é apenas um meio de produção e passam a entendê-lo como espaço de vivência e produção do conhecimento. Os teóricos Rosa e Caetano (2008) chamam a atenção para a pedagogia que deve estar inserida nessas escolas,

> a pedagogia da escola do campo deve inserir, no seu cotidiano escolar e no processo de ensino e aprendizagem, a educação popular, valorizando, assim, os sujeitos que a ela pertencem. Os currículos escolares precisam adequar-se ao movimento da realidade que os cerca. Por isso, a princípio, deve-se retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos, já que é um espaço, por excelência, de formação humana. Num segundo momento, refletir sobre a existência do reducionismo de tendência pedagógica em ter a escola como simples espaço de memorização e de informação. Posteriormente, exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhar o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade (ROSA; CAETANO, 2008, p.31).

"Se educar é humanizar e constituir-se enquanto ser humano" (ARROYO, 2002, p.74), é fundamental para esta análise problematizar e (des)construir uma ideia de educação homogeneizada que tem sido oferecida no contexto do campesinato. Dessa maneira, é de extrema relevância pensar "os outros". Ora, se as aulas de história devem provocar no discente um processo de formação de *consciência histórica*, é fundamental que esse indivíduo sinta-se pertencente ao fazer histórico. Assim, "se a escola é uma produção histórica e também não é neutra" (FREITAS, 2005), indaga-me tal questionamento: A escola deve ser padrão, quando se tem "outros" alunos, outras identidades? Se, a própria história faz novas exigências?

Após o período de observação foi importante perceber como funciona a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem no que tange ao Ensino de História e a produção de *consciência histórica* na Educação do Campo na AEFAGMA. Para essa noção fez-se uso da narrativa de alguns sujeitos que participam da escola. Para assim, promover uma reflexão sobre a relação entre os vários discursos e as possíveis práticas que norteiam o processo de construção de *consciência histórica* a partir de sua vivência. É interessante aproximar o aluno de sua realidade através de questões que possam ser problematizadas. Isso pode implicar em uma (re) construção de um currículo e dos saberes que estão sendo selecionados para o meio campesino. Pinheiro (2017, p. 4) afirma,

> Quando os saberes selecionados por especialista de currículo que representam o interesse da cultura dominante, são questionados na escola se evidencia que, o ato de ensinar está relacionado ao outro, como um ser ignorante. Um sujeito que não sabe, precisa saber conhecer, para deixar de ser.

O pensamento rüsseniano nessa linha, corrobora para a produção do conhecimento histórico no que diz respeito à pesquisa, sua abordagem é relevante e busca demonstrar como o saber histórico está inerentemente ligado a vida cotidiana dos sujeitos, seja dentro da escola ou fora. É tudo que envolve as ações do homem no tempo (BLOCH) e espaço dando-lhe sentido à sua existência, eventos do passado ou presente (RÜSEN, 2001) estão indissociáveis ao processo de *construção de consciência histórica*. Essa narrativa vivenciada pelos sujeitos recupera-se e rememora a experiências do indivíduo e de uma coletividade, isso vem a contribuir para a *formação de uma identidade*. Em outras palavras, o pensamento rüsseniano leva-nos a lançar olhares a respeito de que tipo de aprendizagem deve atribuir ao indivíduo um sentido pessoal, existencial, um encontrar-se no tempo/espaço.

Dessa maneira, os centros familiares de formação por alternância tem como perspectiva a formação do aluno(a) a partir de uma linha de pensamento emancipatória, política e ideológica a qual o alunos passa a ser agente da própria história. É importante considerar as escolas do campo, visto que, foram criadas para os diferentes sujeitos com propostas pedagógicas de cunho diferenciado. Cada escola tem sua característica, sua pedagogia, seu plano político pedagógico. Sua maneira de pensar conceitos como trabalho, tempo, memória, sujeitos históricos. Entende-se portanto, que

> os conteúdos tratados no processo educacional fluem através de "canais" que conjugam o saber do censo comum com o saber histórico social e o cientifico. O ensino é vivo, histórico, experimental e cientifico (PPP- AEFAGMA, 2011.p. 5).

Essas escolas têm semelhanças e diferenças, o ponto central que as unem seria a ideia de emancipação, o sujeito deve ser livre. A perspectiva de Rüsen sobre consciência histórica relaciona-se a perspectiva acima quando ensino o sujeito a perceber que este é um sujeito do fazer histórico. Tendo como realidade o sentido de sua vivência. Na figura 11 abaixo observa-se o ensino prático do cultivo de hortas no regime de alternância da escola. É possível observar que a escola proporciona tanto as aulas práticas e ainda produz as hortaliças para a comunidade de estudantes.

Figura 11: Aula prática na horta da AEFAGAMA, educação baseada no Regime de Alternância com auxílio de monitor
Fonte: Israel Conceição (2017)

Para Rüsen (2010) a aprendizagem histórica deve ser desenvolvida a partir de três operações/competências a saber, *experiência, interpretação, e orientação.* Essas perspectivas resumidamente assumiriam o papel de acionar no sujeito uma interpretação que ele faz do mundo e de si mesmo através do tempo, espaço do vivido (RÜSEN, 2001), diante disso Rüsen, declara que a consciência história é inerente a todo ser humano. Dessa maneira, *prática e ensino,* estão relacionados. Assim, Rüsen (2010) elenca críticas a alguns pesquisadores, sobretudo, historiadores, bem como estes concebem o conhecimento. As aulas sem práticas de ensino não promovem no discente nenhum processo de construção de *consciência histórica*.

Se, para Jörn Rüsen (2006) a História pode ser a construção narrativa do próprio homem. E, a *consciência histórica* estaria relacionada ao antes e depois, considerando o passado concreto no qual o homem viveu ou vive. É perceptível, diante dessas afirmações que a existência de *consciência histórica* na perspectiva rüsseniana está em relacionar o saber *histórico acadêmico* com o saber *histórico escolar* e compreender que existe dessa maneira a possibilidade de produzir *consciência histórica*, tendo como alicerce a vida prática dos sujeitos alicerçada à pesquisa científica.

A educação a partir da perspectiva da alternância coloca o aluno mais próximo de sua realidade e constrói no discente, ou seja, o que aluno desenvolve na escola condiz com sua realidade. Nas imagens apresentadas nessa pesquisa possibilitam perceber as ações metodológicas que direcionam para a formação integral do indivíduo e a sustentabilidade, essa perspectiva norteia-se pelas seguintes ideias,

Associação: garantia dos princípios de participação e envolvimento das

> famílias com a formação dos jovens no desenvolvimento sustentável, responsabilizando-se pelo Plano de Formação da Escola e gestão. **Alternância:** método de ensino, apropriado à realidade do campo e da profissionalização de jovens rurais;
>
> **Formação integral:** metas da ação educativa baseada na ética e moral;
>
> **Desenvolvimento rural sustentável**: objetiva a transformação sócio-econômico e profissional, respeitando o meio ambiente (PPP-AEFAGMA, 2011. p. 06).

O interessante dessas escolas é a relação que o aluno deve fazer entre teoria e prática, ou seja, o aluno aprende a cuidar de uma horta através de aulas teóricas que teve no horário da aula anterior. Alguns estudantes relatam que as aulas práticas são as aulas que mais gostam, consideram estas de grande relevância e também divertidas. A afirmação do aluno J.M. M[14] evidencia essa realidade "*o que faço aqui na prática, jamais faria em uma escola de rua*[15], *quero muito aprender a teoria juntamente a prática para realizar o processo na terra de meu pai, vou cuidar do gado*". Assim, observa-se os frutos que o ensino de alternância e aulas práticas com a terra geram nos alunos, um espírito de amor e conexão à sua região e à terra e seu cultivo.

Desse modo, a proposta de Educação do Campo tem proximidade com o processo de construção de *consciência histórica*, ambas possibilitam ao aluno perceber-se enquanto sujeito agente do processo histórico. O estudante não é um mero reprodutor de ideias atreladas a perspectivas hegemônicas, pois está saindo de uma linha de consciência tradicional para uma perspectiva de consciência crítica a qual está intrinsecamente relacionada à linha de abordagem de Rüsen (2010). Por isso, a importância do Ensino de História para a construção de *consciência história*, a prática relacionada à experiência instiga o sujeito a reconhece-se no espaço/tempo todo um conjunto de elementos que interligados farão sentido. Por conseguinte comunga-se do pensamento de Jörn Rüsen, quando apresenta a História enquanto uma narrativa do homem no tempo entrelaçada ao sentido de sua vida prática a qual significado a sua existência, formando assim o processo de *consciência histórica*.

Com a prática e o sentido da experiência atrelados à uma consciência crítica das ações que ocorrem na escola, propicia-se ao discente um reconhecimento de seu lugar, de sua identidade. O sujeito poderá interpretar o passado (ou o seu passado) e a coletividade a qual

---

[14] Se auto define enquanto branco, evangélico, estuda o 2º ano do Ensino Médio na AEFAGMA, natural da cidade Imperatriz- MA, filho de criadores de gado, os pais possuem fazenda na cidade de Lageado Novo - MA. Afirma que curso o Ensino Médio Integrado na AFAGMA, pois visa futuramente ter uma criação de gado de corte.

[15] Termo utilizado para se referir as escolas de cunho urbanocentrico, ou seja, localizadas na cidade.

está inserido. Através, do Ensino de História na Educação do Campo o indivíduo passa a compreender processos de luta, embates e empoderamento no espaço/ tempo de sua comunidade.

2.3 Material didático utilizado na AEFAGMA

É importante conhecer e refletir sobre o material didático utilizado em escolas do campo. O material didático influência de maneira direta a formação de certas memórias sociais, principalmente no apagamento de determinados grupos, sujeitos e/ou processos sociais. Percebe-se que o livro didático da disciplina de História empregado em algumas escolas do Ensino Básico no Estado do Maranhão, sobretudo nas escolas que estão norteadas a partir da Educação do Campo, tem funcionado como um elemento de exclusão social por não valorizar a vinculação de certos sujeitos e grupos ou mesmo por não trazer uma abordagem crítica dos conflitos e contradições desse universo, das relações de poder e desigualdade presentes nesse universo.

Ora, sabe-se que o livro didático é uma ferramenta de grande importância para o conhecimento, mas é necessário observar também que tipos de livros e outros materiais didáticos ou paradidáticos vêm sendo utilizados nas atividades em sala de aula, o que tem sido trabalhado com os alunos, quais as ações pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula. Compreende-se que os livros didáticos são artefatos de poder, pois sua tessitura é dada a partir de diferentes vertentes ideológicas e mesmo epistemológicas.

São raras as abordagens sobre memória, identidade, território, movimentos sociais, relações sociais de trabalho, resumidas a poucas páginas, tendendo-se a excluir certos grupos e/ou sujeitos dessas relações. Geralmente nos livros didáticos de História destinam-se várias páginas para a história do Ocidente, estuda-se sobre Revolução Francesa, Holocausto, Monarquias europeias, etc. E, as páginas destinadas à História do Brasil, na maioria das vezes, privilegiam desproporcionalmente as histórias de São Paulo e Rio de Janeiro.

Assim, é como se o Estado do Maranhão não pertencesse à História do Brasil e, mais, é como se a história de certos grupos, sujeitos, identidades, memórias, trabalhadores, camponeses, e das suas relações sociais no Maranhão e mesmo no Brasil não tivesse relevância significativa para compor o livro didático. Observa-se que tal conduta evidencia o caráter político e ideológico presentes nos livros didáticos de História brasileiros.

A utilização de livros didáticos nas aulas de História é uma prática bastante corriqueira entre os professores dessa disciplina, bem como de outras. Assim, é o caso aqui em

análise. Dessa forma, para o docente utilizar esse recurso é preciso considerar alguns parâmetros e assim buscar não cometer erros como: utilizar o livro didático como único recurso metodológico, a utilização de livros didáticos não adequados ao meio ao qual está inserido. A escolha dos livros didáticos adotados pelas escolas públicas no Maranhão, geralmente, é feita a partir do Guia de Livros Didáticos, que são avaliados e aprovados por um grupo de professores e especialistas selecionados pelo MEC.

Embora, na escola a qual a pesquisa foi realizada não tenha um material específico para o Ensino de História, existem alguns momentos que a professora faz uso do livro "*História em Movimento*" volume I[16], Assim fez-se uma breve leitura do que ela disse que trabalhou em sala.

O livro "*História em Movimento*", tem o eixo temático "Direito e democracia" da editora Ática, essa coleção foi adotada e distribuída nas escolas da rede pública de ensino regular no Estado do Maranhão no ano de 2015, abrangem o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, equivalem ao triênio 2015, 2016 e 2017 e constam no Programa Nacional do Livro Didático PNLD/MEC, 2015).

Dessa maneira, foi feito um roteiro a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PLND, MEC, 2015). Nesse roteiro, levou-se em conta a identificação do livro, a seleção de conteúdo, bem como a relação que estes mantêm entre conteúdo teórico e prático.

O livro didático que "as vezes" é usado nas aulas de História na Associação Escola Família Agrícola de Grajaú –MA, é o da coleção *"História em Movimento*" com III volumes. Assim, o livro aqui escolhido para observação é o volume I, em sua sinopse o mesmo identifica ser de conteúdo de Direito e Democracia do Brasil, da América, da África e da Ásia (PNLD, 2015, p.56). Um livro distribuído e de cunho totalmente direcionado para educação urbanocentrica. Assim, está definido no próprio material didático.

No entanto, os materiais pedagógicos, sobretudo de Ensino de História que devem nortear essas escolas do campo devem estar atrelados a uma perspectiva libertadora e emancipatória de direito, e o exercício da cidadania, promovendo uma vida digna,

---

[16]1° ANO – 272 páginas – 5 Unidades – 30 Capítulos: A força do conhecimento e da criatividade: África, berço da humanidade; A Revolução Agrícola; Nossos mais antigos ancestrais; A urbanização: Povos da Mesopotâmia; Na terra dos faraós; A civilização chinesa; As civilizações da Índia; Os Fenícios, inventores do alfabeto; O Império Persa; Os Hebreus; Direito e democracia: A Grécia antiga: formação; A Grécia clássica; O helenismo; Os primeiros séculos de Roma; A República em crise; O Império Romano; Diversidade religiosa: Civilizações asiáticas; O mundo árabe-muçulmano; Os reinos africanos; O Império Bizantino; Os primeiros reinos medievais; O feudalismo; O poder da Igreja; Renascimento urbano e comercial; Soberania e Estado nacional: A formação do Estado moderno; A revolução cultural do Renascimento; A Reforma protestante; As Grandes Navegações; Os impérios coloniais; O absolutismo monárquico (PNLD/MEC, 2015).

(re)conhecendo as identidades e (des)naturalizando padrões eurocêntricos.

Os materiais didáticos das escolas do campo têm a responsabilidade de contemplar uma perspectiva emancipatória, de direito, voltada para o exercício da cidadania. SANTOS (2011) afirma que "É tarefa da escola do campo incorporar esses valores e conscientizar o camponês e a camponesa da desigualdade e da existência de expropriados e explorados, buscando a superação dessas contradições" (SANTOS, 2011.p.02). Assim, segundo este pensamento, cabe a escola inserir as informações sobre a cultura e políticas locais aos educandos.

A professora de Geografia que ministra aulas de História esclarece que não utiliza o livro com frequência nas aulas de Ensino de História, faz uso do mesmo de maneira casual. Explica que tem dificuldades em ministrar essa disciplina, devido a não ter um material voltado para o campo na disciplina de História.

Continuamente, observa-se um desafio relacionado ao material didático específico para o Ensino de História no Campo. A professora de Geografia que foi entrevistada comenta "fica muito difícil trabalhar sem um material específico, ainda mais porque não sou da área da história". Torna-se um desafio o Ensino de História na Educação do Campo, ensino ao qual vem propondo atualmente uma educação emancipatória e libertadora. Observou-se de fato que a dita formação cidadã esta invertida em uma formação para a perspectiva econômica relacionada unicamente à necessidade do capital. (GUIMARÃES, 2012).

A professora entrevistada comenta ainda que para preparação das aulas de História faz uso de pesquisas em internet, entra em sites com sistema de ensino apostilado, e utiliza o livro em destaque de forma esporádica. A docente aponta que é bastante complicado trabalhar dessa forma, e afirma que os alunos ficam prejudicados. Segue adiante a figura 12 com a imagem do livro que ocasionalmente é utilizado pela professora e alunos em sala de aula:

.

Figura 12: Livro esporadicamente utilizado no 1º ano do Ensino Médio na AEFAGMA

Fonte: PNLD, MEC 2015.

O livro pode ser utilizado de maneira interdisciplinar dentro da sala de aula, uma alternativa bastante interessante para o alunos aprenderem interligando as áreas do conhecimento. Percebe-se que a história dos indígenas e afrodescendentes são relatadas apenas no volume II da coleção, isto gera um desconforto durante as aulas de história, levando em consideração que muito dos alunos inseridos nessas escolas do campo são afrodescendentes e/ou indígenas. A título de informação a região da cidade de Grajaú, é uma área a qual o número de aldeias é bastante significativo.

Na unidade I, precisamente no capítulo II A Revolução Agrícola é o momento que apresenta um pouco do universo campesino, num processo de transformação. No início do capítulo, é apresentada uma imagem de fundo de palmeiras de coco babaçu, uma realidade encontrada no Estado do Maranhão e condiz com a realidade dos alunos do campo. Estas são as unidades que possibilitam uma oportunidade de diálogo com o meio ambiente local dos alunos. Numa visão geral de todo o livro as discussões pouco perpassam a realidade do campo maranhense, o que gera um ensino e aprendizagens frustrantes.

Desse modo, com essas análises é possível produzir uma reescrita histórica norteada pelo reconhecimento e legitimidade das práticas, das narrativas, das memórias, das identidades, dos modos de vivências dos estudantes inseridos em escolas do campo que trabalham por regime de alternância. Visto que, esses sujeitos e sua história foram excluídos e marginalizados ao longo do tempo no livro didático de história, especialmente por não perpassar de maneira tão detida no livro didático utilizado em terras maranhenses. Dessa maneira, é possível uma reescrita da história desses sujeitos a qual possibilitaria "ouvir" outras vozes e ressignificar as experiências dos alunos, da comunidade.

A professora M. L. C.[17] monitora das turmas de 1º, 2º e 3º ano e que tinha acompanhando as turmas no fim de semana. A monitora relata que um dos maiores desafios nessa caminhada é a falta de um material didático especifico para essa realidade. A docente em entrevista afirma que:

> Isso é um outro ponto, por que a gente aqui não tem nenhum embasamento, não tem nada, no livro, na apostila e a gente tem de se virar pra fazer...E, como não tem, ai tem que buscar do Ensino Médio regular e ai a gente sabe que ela é diferenciada, mas tem que seguir, por que nós não temos de onde buscar essa fonte. Eu fui numa capacitação ano passado em Bacabal, e eles frisaram muito isso, essa questão: livros, pra Educação do Campo, que embasasse a Educação

[17] Se auto afirma enquanto mulher, mãe, professora, trabalhadora, branca, mora na cidade de Grajaú. É Formada em Geografia e professora contratada pelo Estado do Maranhão – SEDUC, para ministrar aula na AEFAGMA.

> do Campo pra facilitar tanto para o profissional quanto para o aluno. Não, eles têm aceitação, eles não fazem assim crítica... eles, eles.. até por que eles não sabem... Ah! professora como a gente tá na educação do campo tinha de ter um livro pra gente. Eles não ver isso, eles não tem noção disso. (Pesquisa de campo 2017).

A educadora entrevistada ressalta que a falta de um material específico voltado para tal realidade é um grande obstáculo, sobretudo, por que ela não é formada na área e ao fazer o seletivo do Estado para contratação de professores para atuarem na Educação do Campo não recebe nenhuma formação de início. A docente ainda afirma que por falta de professor da área específica de História ela acaba tendo que atuar em áreas distintas de sua formação utilizando livros de cunho urbanocentrico e não voltados para a Educação do Campo. Nesse sentido, ela pontua que "É uma dificuldade muito grande ser formada em uma área e ir trabalhar em outra sem um material de apoio". Esta é uma das dificuldades relatadas sobre o ensino de história no campo.

Para a professora, o livro de história específico para tal peculiaridade é essencial para ela, como também o trabalho com a turma. As discussões acerca da história podem gerar vários tipos de "expectativas" nos discentes, sobretudo, no que diz respeito à realidade deles, ou seja, o aluno poderá começar a refletir sobre os conteúdos que ali serão expostos relacionando-os à sua realidade, começarão a perceber a interdisciplinaridade entre as disciplinas, e assim gradativamente se tornarão sujeitos críticos, pois aos poucos obterão o gosto pela leitura. Já que a escola trabalha com a proposta educacional que insere teoria e prática, o discente do campo descobrirá um ponto de vista positivo ao folhear livro com sua realidade, assim, esse aluno poderá ter um melhor aproveitamento do conteúdo, notando aquilo que é de fundamental importância, e pode ser de grande utilidade para o mesmo em seu processo educacional.

Em, entrevista com alguns estudantes do terceiro 3º ano do Ensino Médio, eles afirmaram que "*não gostavam da disciplina de História, pois não tinham nem um livro pra ler, e que não fazia sentido na vida deles lembrar do passado"*. A discente M. N. R,[18] afirma "*é como se estivesse distante de nossa realidade, mas eu gosto muito de vir pra escola aqui a gente aprende o que realmente precisamos para trabalhar em casa*". (estudante do 3º ano). No entanto, a história e o conteúdo que está nos livros são considerados por muitos estudantes como difíceis, pelo fato de exigir muita leitura e não fazer uma mera relação com a realidade deles, isso implica em problematizar e refletir a realidade a qual estão inseridos.

---

[18] Define-se como mulher, estudante, parda, tem 16 anos de idade, é filha de criadores de gado. Pretende, se formar em Engenheira Agrônoma, para cuidar da terra do pai.

A intenção é direcionar esses debates para uma tomada de consciência histórica na qual se diz respeito a uma política pública efetiva de educação voltada para a realidade campesina. O intuito é reforçar a ideia de pensar a identidade e a territorialidade de maneira conjugada, rompendo com o modelo socioeconômico vigente. Desse modo, o Ensino de História possibilita perspectivas aos sujeitos do campo e condições de pensar sua própria existência no universo campesino. É portanto necessário fazer uma ressalva a pedagogia de Paulo Freire, pois ela tem influenciado as propostas de Educação do Campo alicerçada pela Pedagogia da Alternância que alterna o tempo da escola com o tempo da comunidade. O intuito é reforçar a ideia de pensar a identidade e a territorialidade de maneira conjugada, rompendo com o modelo socioeconômico vigente.

CAPÍTULO 3 - ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas e possibilidades

O capítulo busca indicar, portanto, uma relação entre Ensino de História e os processos que constituem o paradigma de Educação do Campo, gera reflexão crítica especialmente sobre a influência dessas epistemologias para a formação de *consciência histórica* [19] dos alunos inseridos em escolas do campo através da proposta de Educação do Campo. O capítulo III também apresenta alguns apontamentos sobre o PPP- da AEFAGMA.

Torna-se essencial por entender que historicamente "as populações tradicionalmente do campo ficaram sempre restritas às políticas públicas que foram implementadas ao longo do tempo no Brasil, por muito tempo a educação no cenário campesino, tampouco foi mencionada nos textos constitucionais" (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 11). Isso apresentou uma grande controvérsia entre o discurso e a realidade.

As propostas educacionais de ensino para o espaço rural foram gestadas exclusivamente de modo instrumental, descontextualizadas da realidade, voltados apenas para a exploração do trabalhador rural. Assim, foi somente com a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases (LDB), que o governo voltou sua atenção para o âmbito rural. A Educação do Campo com discussões mais profundas e reformuladas só surgiu na década de 1990, idealizada como uma educação mais humana e emancipatória, libertária, que corresponderia a realidade dos sujeitos do campo e os tornariam livres para pensar e se tornar agentes do mundo e do processo histórico. E para esta análise é significativo que o Ensino de História problematize essas discussões em escolas não tradicionais como as escolas do campo. Considerando, essa abordagem, ainda há muito a ser feito acerca do Ensino de História nas Escolas do Campo.

No entanto, pensar o Ensino de história em escolas "ditas" tradicionais é algo um tanto complexo, torna-se ainda mais desafiador, levando em consideração que "a educação não é para o campo, e sim do campo". (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 11). Assim, o Ensino de História pode ser pensado como um elemento influenciador no processo de formação de "consciência histórica" (RÜSEN, 2006) para a Educação do Campo.

Normalmente ainda tem-se pensado o Ensino de História nas escolas do campo através de modelos didáticos norteados por um prisma eurocêntrico e urbano e que não

[19] [...] é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas (RÜSEN, 2010, p.58).

contempla a realidade do aluno, o que sustenta a marginalização da experiência do sujeito camponês no tempo e no espaço. Desse modo, a educação deve ser compreendida enquanto prática social libertadora tendo a preocupação de formar sujeitos que respeitem a diversidade de valores e de identidades, as mais diversas histórias de vida de um grupo, de um coletivo.

3.1 O Ensino de História na Educação do Campo

Sabe-se que uma grande geração de pessoas que vivem e estudam no campo tem apreendido a História através de uma proposta urbana e tradicional. Embora já se tenha a proposta de uma Educação do Campo há mais de dez anos e que em torno dela já haja um debate até recorrente, não há uma reflexão mais detida sobre o ensino da ciência histórica na Educação do Campo. Ao fazer uma busca pela literatura desse tema, foram poucos os trabalhos encontrados. Então, indaga-se em que medida o Ensino de História tem contribuído para refletir esse contexto e essa nova proposta de educação? Uma reflexão a partir do Ensino de História que evidencie o sujeito do campo e seja capaz de promover uma consciência na qual ele se encontre enquanto sujeito do fazer histórico.

Pelas leituras realizadas, percebeu-se que o Ensino de História na Educação do Campo não tem acontecido de maneira a problematizar a realidade do sujeito do campo por muitos motivos, sejam eles de cunho estrutural ou funcional. Em muitas escolas do campo ainda permanece um modelo de Educação Rural, sendo poucas as escolas que realmente conseguiram romper com tal estrutura. No entanto, isso se justifica pelo próprio sistema educacional imposto, bem como a não efetivação de políticas públicas.

O intuito aqui é analisar como os professores de História têm trabalhado com a ciência histórica na Educação do Campo, em que medida se norteiam pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). É essencial refletir sobre como os alunos apreendem os conteúdos ensinados, bem como se há um processo de formação de *consciência histórica* dos discentes nesse processo.

Nas visitas realizadas durante pesquisa na escola, observou-se que não havia uma formação efetiva no campo da História posto que não existiam professores dessa área na escola, uma realidade que possivelmente acontecerá no ano de 2018 também. No ano de 2017, a professora de Geografia ministrou esta disciplina, bem como aulas de História e Filosofia, o que certamente acarretou uma intensa jornada de trabalho, de maneira que também parece ter comprometido o ensino e o processo de aprendizagem dos discentes devido à sobrecarga da

professora. A visita realizada a escola foi bastante proveitosa no que tange ao acesso à informações do trabalho pedagógico desenvolvido. Em conversa com a professora de Geografia, ela destacou que o professor de história ainda não havia sido contratado, mas que acreditava que durante o primeiro semestre de 2017, os alunos não teriam a disciplina de História.

Essas consequências recaem sobre a funcionalidade da instituição de ensino. É preciso se perguntar em que medida a história aprendida nas escolas do campo pode contribuir para o processo de formação de *consciência crítica* dos alunos, e que sentido esse conhecimento tem para eles. Para que os estudantes possam perceber essa concepção de *consciência histórica*, a partir do Ensino de História, o professor deverá apontar situações da vida cotidiana do aluno e dos grupos sociais, em seu sentido coletivo. Aqui cabe ressaltar as experiências vividas no cotidiano da comunidade, na escola e outras esferas públicas.

Para que essa concepção de *consciência histórica* aconteça, faz-se necessário apresentá-la como uma ação na qual qualquer indivíduo pode desenvolver. Porém, esse exercício pode ser construído se houver um direcionamento, através do Ensino da História. Senso inevitável, um diálogo a partir da realidade, da vivência do estudante. Contanto, isso implica pensar currículo, bem como a relação do que ensinar nas aulas de História. Pensar essa abordagem na Educação do Campo é falar dos princípios dessa proposta a partir de seus eixos temáticos, para tanto, é fundamental para a estrutura curricular dessas escolas. Tendo em vista que essa seleção de conteúdos vem se dando a partir das relações de poder e hierarquia. Nesse sentido, Guimarães (2014) destaca,

> currículo é uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto de seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer [...] o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É Histórico, situado, datado no tempo e no lugar social (GUIMARÃES, 2014, p.44).

Por não se ter um material específico para o Ensino de História, os “pacotes” (CALDART, 2004) educacionais acabam sendo impostos aos sujeitos do campo, partem de um currículo eurocêntrico, centralizado a partir de padrões europeus de civilidade. No mais, o objetivo do Ensino de História é (des)naturalizar esses padrões através do processo de formação de *consciência histórica*, bem como, destacar o sentido desse conceito na vida de alunos do campo. A partir da apreensão dessa formação de *consciência histórica* o aluno deve evidenciar-se enquanto sujeito histórico, sujeito este que produz e faz parte do fazer e do conhecimento histórico. Então, esse processo deve apresentar uma prática norteada pelo discurso da teoria e

da prática, estar atrelado à vivência cotidiana dos alunos do campo e motivar no estudante uma leitura de mundo a partir de suas experiências.

Em visita a escola a qual a pesquisa foi realizada percebeu-se que não existe um material didático específico que possa nortear os professores do Ensino de História para suas aulas, ou seja, implicando no processo dessa tomada de consciência que deve permear o construção da aprendizagem dos estudantes. O Ensino de História deve promover no aluno do campo uma educação de perspectiva humana/emancipatória, proposta pela própria Educação do Campo, pois é, somente através desse ensino que o aluno do campo poderá evidenciar narrativas, saberes, memória, identidade, histórias de seu contexto como parte da sua História, e reconhecer-se como pertencente a ela.

Na literatura que alguns pesquisadores como Arroyo; Caldart; Molina (2004) tem discutido acerca do contexto campesino, e que também pode ser utilizada para dialogar com o Ensino de História observam-se abordagens significativas destes acontecimentos históricos quanto ao que permeia a contemporaneidade. Para Rüsen (2006, p. 13), "o processo de ensino e aprendizado na sala de aula é governado pela estrutura da consciência histórica, que os próprios participantes não reconhecem". Então, é essencialmente necessária a participação e reconhecimento desse aluno do campo nesse processo histórico e de construção.

É perceptível a relação dos conceitos estruturadores da História com os eixos temáticos da Educação do Campo. Esses debates versam sobre relações de poder, lutas por políticas públicas, tanto na História quanto na contemporaneidade. No entanto, são poucos os professores de História que trabalham nesse tipo de abordagem integradora. Certamente, um dos fatores que influenciam é a falta de um material voltado para área específica de História. Segundo a professora de geografia da AEFAGMA, "*falta material, falta professor(a), falta um currículo voltado para a realidade do aluno, falta estrutura para a escola se tornar de fato uma pedagogia da alternância, falta tudo*". Para ela e com o conhecimento aqui adquirido, entende-se que essas ausências de professores e material compromete a qualidade do ensino e posteriormente o desenvolvimento dos discentes.

Diante de tantos desafios, faz um questionamento: Como fica o Ensino de História nessas escolas? O Ensino de História nas escolas do campo deve promover uma "formação política, historicamente contextualizada, pode contribuir para a reconstrução do passado, [...] memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo história crítica e contra hegemônica" (SANTOS, 2011, p.2), ao sistema educacional vigente.

Nas escolas do campo, que estão norteadas pelo regime de alternância[20] o processo de ensino e aprendizagem deve estar relacionado com a realidade do discente. Para, Schmidt (1999) o conhecimento dos estudantes deve ser levado em consideração, pois, o Ensino de História pode relacionar-se à proposta teórica de Educação do Campo, para assim ampliar o leque de possibilidades para os sujeitos que trabalham e vivem nesse contexto, e assim, (re)significar sua existência no universo campesino (CAVALCANTI,2010, p. 35).

O Ensino de História na Educação do Campo pode colaborar para uma reflexividade e uma leitura crítica da realidade a qual os alunos do campo estão inseridos, ou seja, um processo de construção de consciência histórica ligado à práxis analítico-crítica de sua realidade. Segundo Santos,

> A relação entre ensino e educação deve ser encarada a partir das multiplicidades de representações do real, da pluralidade das ações de educadores e educandos e, sobretudo, do resgate das diversas modalidades discursivas, das variadas linguagens que compõem o fazer cotidiano da história, suas inter-relações e os vários níveis de existência da vida social. Uma história viva e não esquemática. (SANTOS, 2011, p.7).

Em algumas escolas do campo os conteúdos contemplam as discussões sobre valorização do local, território e identidade camponesa, mas isso não acontece em todas. “As pesquisas afirmam que o currículo é um campo de concentração simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições” (MONTEIRO, 2003, p. 10). Os estudantes, além de aprenderem os conteúdos necessários para uma formação libertária e emancipatória, aprendem de maneira prática e técnica. O Ensino de História na Educação do Campo só faz sentido quando os sujeitos buscam refletir a forma de pensar, compreender e reconsiderar suas experiências no mundo, mas para que isso aconteça, a História ensinada tem de propiciar algum sentido prático na vida dos estudantes.

Para os PCN’s, Ensinar História é promover no discente uma reflexão que possa transformar a contemporaneidade (FONSECA, 2010). Assim, o papel do professor de História, nas escolas do campo é mediar esse conhecimento, pois “professores alunos são sujeitos,

[20]A pedagogia da Alternância significa o processo de ensino–aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados, baseada num método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (por meios de Planos de Estudos na Família, comunidade ou na escola), procurar responder às questões (por meio das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios) e experimentar, fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento (GOMES, 2013. p.97). [...] alternância é o princípio norteador do projeto educativo, que repousa sobre a combinação, no processo educativo, de períodos de vivência no meio escolar e no meio sócio-familiar e produtivo. Alternam-se portanto, duas lógicas de aprendizagem em meios e atividades diferentes: a aprendizagem do trabalho no meio sócio-familiar e produtivo, e a teoria geral na escola que, além da matérias consideradas básicas, propõe atividades sócio-educativas ligadas à aprendizagem de vida associativa e comunitária (GOMES, 2013, p. 97 apud SILVA, 2000, p. 40).

portadores de visões de mundo e interesses diferenciados" (MONTEIRO, 2003. p.10). Monteiro (2003) ainda afirma que "O valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino que podem induzir a passividade ou a posturas ativas e críticas, mas, também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados".

Pensar os movimentos Sociais que construíram a luta *Por uma Educação do Campo* através do Ensino de História na Educação camponesa é ensinar ao aluno camponês os princípios e orientações que nasceram no bojo do processo de debates para a construção da proposta de Educação do Campo, ou seja, é fazer um diálogo através do Ensino de História de luta e resistência, é falar das relações de poder ao qual o campo está imerso. Ora, não se tem um material especifico sobre Ensino de História, para tal finalidade, por isso a relevância do produto proposto pela autora desse trabalho.

No entanto, estudiosos como Arroyo; Molina; Caldart, (2004), muito tem contribuído para debates que podem fomentar o Ensino de História em salas de aula do campo. Com esse alicerce muitas bandeiras têm sido erguidas, assim, passou-se a refletir acerca de abordagens como identidade, território, política, educação, trabalho, emancipação, resistência, desenvolvimento econômico, sustentabilidade, agronegócio, etc. no cenário campesino.

O Ensino de História em algumas escolas do campo tem como perspectiva educacional uma pedagogia libertadora, isto é, um ensino no qual a realidade dos discentes vem sendo transformada. O Ensino da História na Educação do Campo provoca rupturas em padrões de sentido eurocêntrico. Tem a função de estabelecer um sentido histórico, uma ação social e política no ser humano. (GHEDIN, 2007).

Sabe-se que "A história é criada como processo da vida real de relações que homens estabelecem entre si" (MARTINS, 2009). É pela experiência que homens e mulheres estabelecem suas práticas e pensamentos, (MARTINS, 2009), essa relação é plenamente importante. Quando analisada a luz dessas reflexões entende-se que a História é a experiência humana em vários sentidos da vida, isso implicando considerar distintas temporalidades, e sim, é claro, os sujeitos acionam diferentes momentos de suas vidas dando-lhes o sentido de existência no fazer histórico.

3.2 Documentos Oficiais da AEFAGMA

Este tópico preocupa-se em refletir acerca dos documentos oficiais da Associação Escola Família Agrícola Grajaú–MA (AEFAGMA),[21] especialmente do Projeto Político Pedagógico da referida escola. O intuito é apontar em que medida os documentos tidos como oficiais estão relacionados à realidade do aluno (a) e à própria proposta educacional da Educação do Campo. A AEFAGMA[22], é um Centro Escolar de Formação Familiar por Alternância de Ensino Médio e profissionalizante está integrada ao curso de Nível Técnico em Agropecuária. Estrutura-se em 35 (trinta e cinco) vagas por turma (trinta e cinco). O curso tem a duração de 03 (três) anos nos seguintes níveis de ensino: Médio, Educação profissional a nível Técnico em Agropecuária.

Nesse sentido, é pontual frisar o contexto a qual essas escolas estão inseridas para que se possa garantir aos jovens oriundos das EFA's e CFR's uma educação de qualidade e emancipatória. Uma educação que respeite à realidade rural dos sujeitos, nosso estado e ainda, dar mais um passo, para juntos construirmos oportunidades sociais e econômicas às suas famílias em uma visão ecologicamente correta e economicamente viável. Este projeto procura ser um espaço aberto para as inovações e aos sujeitos que queiram contribuir e promover para o bom funcionamento do nosso centro.

Durante a pesquisa, indagou-se muito sobre em que as Escolas Famílias Agrícolas Integradas a Cursos Técnicos se diferem dos Institutos Federais. Segundo o professor de Letras J. C. S, [23] "*a escola foi construída com a finalidade de ser um Instituto Federal, antigo CEFET na época do Governo de Cafeteira... Quem mandou construir a escola foi o governador Cafeteira, era pra ser uma escola de ponta toda organizada, chegou um tempo que isso aconteceu, mas foi entrando governo, governo e acabou com tudo*". A partir de observações e algumas narrativas de professores, começou-se a questionar qual proposta educacional de fato realmente acontece na AEFAGMA. Trata-se de uma Educação Rural naqueles moldes iniciais ou pode-se falar de uma Educação do Campo? Que tipo de currículo está proposto? Esse

[21]Escola Família Agrícola de Grajaú localizado no município de Grajaú, Estado do Maranhão vem contribuir para a melhoria do Ensino e das condições de vida da população maranhense, com a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com vista a possibilitar a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e se inserir no mundo do trabalho, de forma ética e competente (PPP AEFAGMA, 2011, p.7).

[22] A implantação do CEFFA na referida região deu-se por não existir nenhuma instituição nessa modalidade de ensino em nível médio profissionalizante que contribua para o desenvolvimento rural sustentável, atenderão os discentes egressos de CEFFA, s de vários municípios e oriundos de áreas de assentamentos, indígena, quilombolas e outros. (PPP- AEFAGMA, 2011, p.14)

[23] J. C. S, professor da EFA e diretor do Ensino Regular, formado em letras com especialização em Gestão Escolar na Educação do Campo e Gestão pública. Se autodefine como pardo, não possui descendência indígena. Filho de lavradores, que trabalhavam com o cultivo de hortaliças e vendiam na feira de Grajaú - MA. Afirmou ainda que seus pais foram alfabetizados em uma comunidade, através do ensino dito informal.

currículo levaria em consideração essa realidade?

Sem dúvida, no cenário rural, a educação voltada para o campo constituiu-se ao longo de décadas e sofreu intensas transformações. Durante todo esse embate surgiu nesse contexto duas perspectivas educacionais, a Educação Rural X Educação do Campo, aqui já demonstradas como formas de concepção pedagógicas opostas. Embora as instituições de ensino normalmente tenham autonomia administrativa, financeira e pedagógica, os documentos oficiais que estruturam o cotidiano escolar devem estar de acordo com os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais. Na Educação do Campo isso não é diferente, e para se tornar efetivo há as Diretrizes Curriculares para Educação do Campo que norteiam essas escolas no processo de ensino consoante a uma à proposta educacional da Educação do Campo.

Desse modo, os documentos oficiais da escola são necessários e de fundamental importância para um bom funcionamento do ano letivo. Sabe-se que a gestão deve ter comprometimento e efetividade no que diz respeito a esses documentos desde seus aspectos estruturais até funcionais. Documentos oficiais, como aquele que aqui são analisados, promovem a marca de um bom andamento das ações de uma escola, ainda que o ideal projetado muitas vezes não se equivalha a realidade das atividades que se desenvolvem na prática escolar.

Nesse sentido, as reflexões acerca dos documentos oficiais da escola vêm a somar para o processo de construção da identidade dos alunos do campo. Assim, justifica dizer que ficou perceptível durante a análise que a sala de aula do campo tem uma grande diversidade. Então, indaga-se o que ensinar e para quem ensinar? É necessário pensar as identidades, pois estas também emergem nesse cenário campesino e entram em um campo de disputa que permeiam discussões de cunho políticos-ideológicos e são imprescindíveis para que os movimentos sociais possam questionar a ordem econômica vigente no atual momento.

Na EFA’s em análise são encontrados alunos diversificados, tanto os filhos de pequenos agricultores, lavradores quanto os alunos indígenas, mas quase que raras são as vezes que se discuti acerca das identidades dos estudantes ali inseridos. Essa perspectiva implica considerar o sentido do currículo que norteia a Educação do Campo, logo, currículo é “entendido como um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, é parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares” (GUIMARÃES, 2012, p. 49).

Se a contemporaneidade é um momento em que as velhas identidades (HALL, 2011) estão em declínio é fundamental que outras identidades surjam. Falar, em identidade implica pensar o currículo voltado para uma realidade específica. No tocante, faz-se indispensáveis trabalhos que possam apontar para o seguinte debate: em que medidas a

construção das identidades dos sujeitos inseridos no contexto camponês estão visíveis em sala de aula e nos próprios livros didáticos? Como esses alunos se (re)conhecem na história? Em, que medida o Ensino de História na Educação do Campo tem problematizado essa abordagem? Essas, como tantas outras indagações surgem ao longo da pesquisa.

A Escola Família Agrícola de Grajaú – MA aponta em seu PPP esse aspecto, porém, num sentido mais prático, isso não tem ocorrido, visto que as disciplinas que elucidam tal reflexão estão comprometidas por falta de professores da área. Falta docente de História, Filosofia e Sociologia, por exemplo, e há a necessidade de profissionais na área das exatas, a saber, física e química, mesmo as aulas acontecendo em período de 6 meses, o quadro de professores já deveria estar completo. Em virtude disso, o processo de ensino/aprendizagem fica comprometido.

Essas informações devem ser ressaltadas, para pensar em que medida tem ocorrido de maneira efetiva uma proposta de Educação do Campo em algumas das escolas que se pretendem do campo nos municípios maranhenses. Por vezes apenas se parece estar reproduzindo uma educação com funcionalidade e estrutura de cunho rural. O Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino tem a função de organizar tanto no que diz respeito ao viés *estrutural* quanto *funcional* do cotidiano escolar.

É fundamental demonstrar as rupturas e fragilidades do Projeto Político Pedagógico que está em análise. Ao ser feita uma (re)leitura acerca do PPP da Escola Família Agrícola de Grajaú- MA, entendeu-se que este está de acordo com a vida na comunidade, por isso, entende-se a expressão ***escola comunidade***, na elaboração deste a participação da comunidade Projeto Boa Vista foi fundamental, e colocou em evidência um processo democrático, sobretudo por estar relacionada com uma educação por alternância proposta por FREIRE (1983). Assim, o PPP evidência que,

> A proposta pedagógica de Alternância apoia-se na LDB – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei 9394 / 96), artigos 28 e 81 voltada para a formação integral do ser humano e para a profissionalização dos jovens, reforçando os laços familiares e a herança cultural, dentro de um projeto de desenvolvimento baseado no resgate da cidadania e na organização comunitária. Contribuindo para a produção agrícola e o exercício de outras atividades rurais economicamente viáveis e de baixo impacto ao meio ambiente, propiciando a vida com dignidade no meio rural (PPP - AEFAGMA,2011, p. 12).

Vale ressaltar que a própria LDB – Lei nº 9396/96 da autonomia para a escola "criar" seu Projeto Político Pedagógico. Percebeu-se que o modelo do PPP da escola em análise foi organizado de acordo com a Lei de Diretrizes Curriculares para Educação do Campo. Isso,

explicita o comprometimento dos organizadores do PPP com a educação do aluno de campo, bem como a realidade que ele está inserido. O PPP de uma escola legitima a Educação do Campo ao qual oferece, embora observam-se algumas contradições, mas isso se dá devido uma falta de políticas públicas que sejam efetivamente sérias e comprometidas.

Esse aspecto é fundamental, porque levou em consideração uma educação voltada para a realidade do aluno do campo. As bases teóricas e metodológicas que estruturam o documento (PPP) dialogam com uma vasta literatura, sobre a nova proposta educacional de Educação do Campo a saber, Alves; 1994; Azevedo;1999; Brasil;1996; Freire;1992,1998; Frenét; Gimonet;2004;1996. Esta é uma parte da literatura que estrutura o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Grajaú. – MA. Fundamentado a partir de bases teóricas como essas, a Educação voltada para o campo deve ser pensada de maneira teórico-metodológica, sendo conferido a ela o status de epistemologia, e como tal está embasada através de teorias que fogem de um sentido abstrato, como alguns a querem rotular.

Nesta perspectiva o PPP faz jus a própria concepção de Educação do Campo por alternância, a qual propõe ao sujeito do campo uma nova maneira de pensar, sentir e agir a partir de sua realidade. O objetivo do PPP confere as rupturas e permanências no ambiente escola no que diz respeito, bem como o resultados e metas de um planejamento.

Geralmente, as CEFFA's tem parceria com o Estado, este ocupa-se em fazer a seleção e contratação de profissionais para cada área, bem como, capacitação, etc. As escolas do campo também tem parcerias com o município, que na maioria das vezes contribui com a alimentação, mas de maneira pouco participativa. O professor J. C. S, que trabalha na escola a qual a pesquisa foi realizada afirmou que,

> O município afirma que a Escola, é do Estado, o censo é do Estado, o Ensino Médio é do Estado... Daí eles ficam se limitando e segurando em cima disso daí... O município sustenta-se nessa justificativa para não adentrar com uma parceria mais efetiva... Não é falta de política pública que garanta tudo isso daí... Na lei tem tudo isso daí, o que falta é chegar aqui. (J. C. S, 2017).

Todos esses aspectos têm implicativos para um bom andamento da proposta educacional de Educação do Campo que a escola propõe. Se, a escola precisa de parcerias e estar sustentada perante os trâmites legais, a efetividade das políticas públicas direcionadas à Educação do Campo mantêm-se apenas no papel. Essa breve discussão foi apenas para demonstrar o tamanho dos desafios que os sujeitos que lutam em prol de uma Educação do Campo efetiva e de qualidade tem enfrentado.

É fundamental acentuar que o PPP da instituição de ensino, é um documento de

cunho político e de luta da comunidade e que não foi fácil de ser construído. Ele, orienta a escola para tal, essa atitude implica na organização do currículo escolar da instituição de ensino. Na análise observada a partir do PPP da Escola Família Agrícola de Grajaú – MA, atentou-se que no processo de elaboração do mesmo o grupo de gestores que o "criou" teve uma grande preocupação com o ambiente escolar. Nesse aspecto, foi realizado um levantamento acerca do perfil de população a qual a escola atenderia para que fosse feita a Proposta Curricular da escola.

A Escola Família Agrícola de Grajaú – MA (AEFAGMA), estabelece em sua proposta pedagógica a "Pedagogia da Alternância", Essa pedagógica é bastante interessante e geralmente predomina na grande maioria das escolas do campo. É a partir dessa pedagogia que organiza-se o processo de formação em espaços e tempos direcionados, isto é, o aluno ficará um período de 15 dias na escola (considerado período letivo no cento de formação), e 15 dias em casa (chamado de sócio profissional). Essa educação funciona em tempo integral, isto é, *tempo escola, tempo comunidade*[24]. É fundamental ressaltar que esses períodos podem variar de escola pra escola, sobretudo por aspectos de peculiaridades regionais.

O PPP, da escola está de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo ao demonstrar que a Educação do Campo foi sendo construída pelos diferentes movimentos sócio-territoriais camponeses como uma resposta ao capitalismo desenfreado que toma outras roupagens: o agronegócio, para explorar a classe trabalhadora do campo. A Educação do Campo vincula-se a uma pedagogia emancipatória/libertadora que se posiciona contra o neoliberalismo (ROCHA, 2007).

O PPP em seu aspecto funcional apresenta o campo como algo concreto (CALDART, 2012), mas em construção. Evidenciando, quão é importante tomar partido de lutas por políticas públicas educacionais efetivas que contemplem a especificidade do sujeito. Somente assim, é possível evidenciar, reconhecer e legitimar práticas, narrativas, memória, identidades, modos de vivência de homens e mulheres que estão envolvidos com a dimensão campesina e ao longo do tempo foram excluídos e marginalizados na sociedade. É pontual aproximar o aluno do campo de sua realidade através de questões que possam ser

[24]**O Tempo Escola** compreenderá um período de 15 dias mensais, sendo 11 dias letivos e 10 sessões no ano, em que os educandos ficarão no CEFFA em regime de internato. Neste período, o educando desenvolverá as seguintes atividades: aulas teóricas e práticas, estudos dirigidos e individuais e em grupos, pesquisas, oficinas, seminários, tarefas diárias de cuidado do ambiente, atividades culturais e de lazer e momentos de avaliação coletiva. **O Tempo Comunidade** compreenderá um período de 15 dias mensais, sendo 11 dias letivos e 9 sessões no ano, em que os educandos permanecerão em suas localidades. Neste tempo, os educandos realizarão atividades de convivência e intercâmbio com a comunidade, pesquisa-ação, observação, diagnóstico, organização, produção, além de atividades de aprofundamento de estudos delegadas pelas várias disciplinas. Neste tempo os educandos estarão também se capacitando e desenvolvendo projetos sociais e profissionais no constante processo de ação-reflexão-ação (PPP- AEFAGMA, 2011, p. 28-29).

problematizadas. Isso pode implicar em uma (re) construção de um currículo e dos saberes que estão sendo selecionados para o meio campesino.

Num sentido operacional o PPP da escola aponta que, a instituição de Ensino oferece um Curso Técnico Agropecuário Integrado ao Ensino Médio, os documentos oficiais, justificam tal proposta devido à demanda e peculiaridade do local. Logo, a economia local está sustentada pelo trabalho com a piscicultura e a grande maioria dos alunos que estuda no Ensino Médio na AEFAGMA é composta por filhos dos piscicultores da comunidade Projeto Boa Vista, filho de lavradores e criadores de gado de outras cidades como Imperatriz, Lajeado Novo, Arame e Dom Elizeu (PA).

Para que se tenha um Ensino de História a partir de uma proposta de Educação do Campo emancipatória e libertadora na AEFAGMA há ainda muito a se fazer. É claro que isso também se relaciona aos obstáculos enfrentados no que se diz respeito à falta de políticas públicas. Em primeiro lugar, na escola não há professor de História, muito menos com área de formação específica em Educação do Campo ou com o curso de formação continuada nessa área. Geralmente esses cursos são oferecidos pela UEFAMA, a cada dois anos.

Seguidamente, em seu sentido estrutural, está carente de carteiras, salas bem estruturadas, compartimento com estrutura adequada, a saber, cama, ar condicionado ou ventiladores, armários para os alunos guardarem suas coisas, a escola precisa de uma reforma de maneira geral para receber os alunos internos, visto que, os alunos que moram na comunidade não ficam internos lá. Existe também o acesso a alimentação com qualidade, embora entende-se que o sentido de uma escola com a proposta de Educação do Campo, é a própria instituição se manter através do trabalho desenvolvimento pelos docentes e discentes, apesar de, AEFAGMA, oferecer o curso em técnico agropecuário.

O modelo de formação que tem acontecido em muitas escolas do campo, é a formação que está apenas preocupada com a prosperidade econômica do país, e negligencia a formação humana do sujeito. Em outras palavras, ainda é bastante complexo romper com o modelo de Educação Rural que foi imposto para o camponês ao longo do tempo.

Em síntese, a escola do campo construída para um projeto pleno e sagaz para a educação do trabalhador (a) do campo onde se propôs uma prática educativa que evidencia a luta e a resistências dos movimentos “parece” reproduzir o modelo de Educação Rural o qual o homem do campo era pensado apenas para o trabalho, ficando à margem da exploração, havendo apenas um sentido de formação técnica, e a formação “intelectual” voltada apenas para uma elite agrária.

3.3 Proposta Pedagógica da AEFAGMA

A proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Grajau – MA, segue a lógica da CEFFA, bem como a de uma educação libertadora/ emancipatória, proposta pela Educação do Campo. Sabe-se que a formação nessas escolas é voltada para a o exercício da cidadania, bem como o desenvolvimento sustentável. Muito embora, sabe-se que pouco se efetiva, por falta de políticas efetivas e outros obstáculos. O plano de curso da escola apresenta uma visão panorâmica da pedagogia da alternância. A proposta pedagógica, por exemplo, da escola norteia-se pelo regime de alternância, ou seja,

> Na Pedagogia de Alternância a ação educativa não está vinculada à mera transmissão dos conhecimentos, mas a operacionalização de pesquisas, e experimentações práticas considerando a experiência do cotidiano, matéria prima para tornar a aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante, numa conjugação de vários atores: jovens como principais sujeitos, pais, professores, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins. (PPP AEFAGMA, 2011, p.8).

A pedagógica da alternância promove ao aluno do campo uma relação família/comunidade/trabalho/reflexão. Observou-se na pesquisa feita na escola e nas entrevistas, que os alunos gostam de estudar na EFA, principalmente por causa desse aspecto. Em conversa com o aluno M. S. M[25] ele afirmou que "*gosto de estudar aqui, mas acredito que a escola poderia melhorar. O que mais gosto, é as aulas práticas, pois quando vou pra casa posso ajudar na lida com o gado. Futuramente, eu e meu pai, vamos mexer com gado de corte*".

Aqui a proposta de Educação do Campo relacionada ao Ensino de História poderia corroborar para uma reflexão da realidade a qual os alunos do campo estão inseridos, ou seja, construiria consciência histórica no aluno (a), porém estaria ligado a práxis analítico- crítica de sua realidade. Mas, sem o Ensino de História na escola por falta de professor (a) esse desafio torna-se maior ainda, e prejudica o aluno do campo que vem de tão longe pra estudar. A proposta de Educação do Campo está intrinsecamente relacionada com a vida cotidiana dos sujeitos.

Dessa forma, o aluno que tem interesse em ingressar na AEFAGMA, passa por um processo de seleção, sendo tudo realizado nos trâmites legais, e torna todo o processo de conhecimento público via edital online, bem como é feita uma divulgação informal entre os moradores da própria comunidade. Para conquistar uma vaga na escola o candidato deve passar

[25]O aluno M. S. M. tem 16 anos de idade, se autodefine como branco, é evangélico. Filho de pais donos de terras, açougueiros e alfabetizados, é da cidade de Imperatriz – MA. Cursa o 2º ano do Ensino Médio na EFA de Grajaú.

por duas etapas de caráter eliminatório. Primeiro ele deve fazer uma prova de múltipla escolha que consiste em conhecimentos tanto de âmbito geral quanto específicos. Segundo, será realizada uma entrevista na qual os estudantes irão falar de suas perspectivas em relação à escola. Segue abaixo o quadro com as condições necessárias e o número de vagas para acesso a AEFAGMA.

Quadro 05 – **Requisitos necessários para adentrar a escola AEFAGMA** [26]

• Possuír Ensino Fundamental Completo;
• Ser aprovado na prova de conhecimentos gerais e específicos
• Entrevista à família através da Pesquisa Participativa;
• Participar de uma fase de experiência no CEFFA como período de adaptação.
DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS
• 25% dos jovens egressos de Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais e Movimentos populares do campo;
• 25% de jovens de área de assentamento;
• 20% de jovens indígenas ou de Comunidades Remanescentes de Quilombos e Pescadores;
• 20% para filhos de pequenos agricultores;
• 10% destinadas a candidatos que não se enquadram em nenhum dos pré-requisitos supracitados;

Fonte: PPP-AEFAGMA (2011)

A tabela acima demonstra como se dá o processo de seleção para alunos interessados em fazer parte de escolas do campo que são direcionadas pelo regime da alternância. Observa-se dessa maneira que a escola AEFAGMA, prioriza no processo de seleção dos candidatos que possuem uma relação com o campo, geralmente os estudantes são

[26] Texto retirado do Projeto Político Pedagógico AEFAGMA (2011, p. 16-17). Construção do quadro adaptado pela autora.

filhos de pequenos agricultores. O candidato selecionado deve fazer sua matrícula munido de documentos exigidos pelo edital. Depois de matriculado o discente fica a par de algumas informações a saber, a escola funciona em tempo integral, isso implica dizer que o interno fica 15 dias na escola e 15 dias em casa. No entanto, sua estadia em casa o discente fica a cargo de realizar as atividades da escola, sobretudo no que confere a praticar o que aprendeu na escola.

A proposta pedagógica, é valorizar o homem do campo. Ela, é uma educação de cunho afirmativo, segundo a coordenadora, é "*uma porta aberta aos filhos dos trabalhadores do campo, uma ação afirmativa*". É, somente assim que alguns paradigmas de hierarquização são "rompidos". De todo, modo a ação metodológica que direciona a escola funciona a partir de alguns aspectos, quais sejam:

> **Associação -** Pedagogia de Alternância, formação integral da pessoa e o desenvolvimento rural sustentável:
>
> **Associação:** garantia dos princípios de participação e envolvimento das famílias com a formação dos jovens no desenvolvimento sustentável, responsabilizando-se pelo Plano de Formação da Escola e gestão. **Alternância:** método de ensino, apropriado à realidade do campo e da profissionalização de jovens rurais;
>
> **Formação integral:** metas da ação educativa baseada na ética e moral;
>
> **Desenvolvimento rural sustentável**: objetiva a transformação sócio-econômico e profissional, respeitando o meio ambiente (PPP- AEFAGMA, 2011, p. 8).

É através desses pressupostos que o funcionamento da escola está norteado. O objetivo é fornecer ao discente do campo conteúdos que apresentem reflexões que considerem sua realidade. Cada pilar desses tem uma função na proposta pedagógica e consiste em promover valores no discente que reafirme a questão social de vertente libertadora e emancipatória. Para que esses pilares metodológicos sejam cumpridos, é necessária uma articulação entre comunidade, família, estado, município. Todos comprometidos em prol de uma educação que atenda a demanda do campo.

A metodologia aplicada na escola do campo AEFAGMA, na qual a pesquisa foi realizada é norteada pela Pedagogia da Alternância e está pautada na base curricular nacional comum. É interessante frisar que essa metodologia possibilita atividades na qual a família tem grande participação sendo considerada um dos pilares fundamentais para o processo de formação do aluno do campo. Essa metodologia segue um Plano de Formação de Curso que será apresentado nos parágrafos seguintes.

Os planos de formação contidos no Plano de Curso organizam o tempo da alternância. A escola possui um Plano de Formação para a família dos discentes. Esse Plano de Formação está divido em três módulos, par ser desenvolvido no período de três anos, ou seja, a durabilidade do curso, destaca-se ainda que essa formação deva ser trabalhada somente com os pais. Essa estrutura segue eixos geradores propostos pela Educação do Campo. Ver quadro a seguir:

Quadro 06 – **Plano de Formação a partir de Eixos Geradores**[27]

EIXOS GERADORES **1° Passo - Ver - partir do conhecimento prévio**
1º Ano - Eixo Gerador: A família e a Propriedade ou a fonte de renda. Neste ano os temas poderão ser os seguintes: inventaria - história da família, grau de escolaridade da família, profissões da família, fonte de renda principal da família, família comunidade, participação, costumes e tradições da família, solo da propriedade, A participação da mulher na sociedade e outros.
2° Passo - Refletir - aprofundamento teórico
2° Ano - Eixo Gerador: Os fatores de Produção e o meio sócio profissional: os temas poderão ser relacionados com o clima, homem, capital, trabalho, terra, poder local, associativismo e cooperativismo, habitat rural, ordenamento territorial, meio ambiente, créditos e bancos, água na região.
3° Passo - Atuar - Visão melhorada do meio - Propostas de Ação.
3° Ano - Eixo Gerador: O projeto profissional do jovem: a sugestão de composição de um Projeto de Vida do jovem pode ser assim posta, de forma que cada etapa seja trabalhada em cada sessão.

Fonte: PPP- AEFAGMA, 2011.

[27] Texto retirado do Projeto Político Pedagógico AEFAGMA, 2011, p. 16-17. Construção da tabela adaptada pela autora.

O Plano de Formação tem o objetivo de executar metodologicamente os aspectos da alternância, seguindo duas perspectivas pontuais: refletir sobre a experiência de vida dos jovens inseridos nessas escolas (conteúdos vivenciais), a segunda é direcionada a partir do controle da própria escola, são os aspectos atrelados à instituição social, os chamados controles sociais externos (PPP-AEFAGMA, 2011, p. 10). Esse elemento estrutura o processo de ensino-aprendizagem em escolas do campo integradas aos cursos técnicos profissionalizantes.

Diante disso faz-se necessário frisar que no Plano de Formação dessa escola do campo uma das últimas etapas é o processo avaliativo. Vale destacar que o discente é a pessoa fundamental nessa fase central. No entanto, a proposta pedagógica que direciona o funcionamento da AEFAGMA, no que diz respeito ao ensino Médio Integrado ao Curso Técnico Profissional trabalha com os agentes auxiliadores para uma qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os auxiliadores durante todo curso são os pais e monitores, estes ficam a cargo de certificar como tem se dado o desenvolvimento dos filhos, principalmente quando os alunos estão estudando em casa. É muito interessante a pedagógica da alternância, bem como, a proposta da Educação do Campo, pois além de respeitar a realidade do aluno (a) tem uma parceria fundamental com a família. Observou-se na escola AEFAGMA que os pais dos alunos estão comprometidos no processo de ensino aprendizagem dos filhos e tem assiduidade na escola.

Os pais e a Comunidade Boa Vista, tem papel importante para o bom funcionamento da escola AEFAGMA, pois essas duas parcerias são de cunho nodal para um excelente andamento da perspectiva da Educação do Campo, escola, família e comunidade devem estar envolvidas enquanto parceiras para que a escola AEFAGMA tenha êxito, mesmo esta passando por problemas estruturais. O quadro abaixo destaca como é o processo avaliativo tanto na escola quanto em casa que deve ser seguido pelos alunos da AEFAGMA.

Quadro 07 – **Aspectos para o processo Avaliativo**[28]

VIVÊNCIA E HABILIDADE:	**ESTUDO DA REALIDADE:**
O comportamento, as relações sociais, relação com o meio ambiente, participação nos trabalhos de família e comunidade, a responsabilidade e o compromisso, capacidade de executar tarefas, de enfrentar os problemas e de se expressar.	Capacidade de observar, pesquisar e participar das práticas de trabalho, das técnicas, cultura, de organizações, a história, o ambiente físico, a economia, a administração. O monitor deve ajudar orientar o aluno para que ele assuma uma postura de observar - interpretar - atuar.
OS RECURSOS PARA ISSO SÃO VARIADOS	**NO CENTRO ESCOLAR**
Planos de estudo; Folhas de observação; Estágios; Atividades de retorno; Pesquisas; Experiências em casa; Trabalhos finais; Visitas às famílias	O ambiente educativo do CEFFA nos permite acompanhar o jovem em diversos momentos e atividades por ele vivenciadas. Todos os momentos vividos no CEFFA devem contribuir para a formação de hábitos, atitudes e habilidades necessárias à compreensão de uma vida mais coletiva e socializada.
CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS	**MEIOS**
Nas atividades de avaliação dos conteúdos os alunos devem demonstrar a relação destas com a realidade, aplicação prática e análise crítica.	Através de apresentação de trabalhos escritos e orais, individualmente ou em grupos homogêneos); Debates para medir a capacidade individual de argumentação e fundamentação; Tarefas práticas por grupos

[28] Texto retirado do Projeto Político Pedagógico AEFAGMA, 2011. Construção da tabela adaptada pela autora.

	homogêneos ou individualmente; Experiências; Provas com questão ou situações que fazem relação com a realidade; Preparação da prova com a participação dos alunos; Correção da prova com a participação do aluno.
ASPECTOS DA AVALIAÇÃO	
Habilidades e Convivência; Conteúdos das Disciplinas; Plano de Estudo: pesquisa; colocação em comum; caderno da realidade; atividades de retorno experiências.	

Fonte: PPP-AEFAGMA, 2011.

Desse modo, tanto o Projeto Político Pedagógico, quanto a Proposta Pedagógica da Escola Família Agrícola de Grajaú versa norteados pela proposta da Educação do Campo, muito embora falta uma aplicabilidade permanente, mas claro, e para isso acontecer deve haver uma política que realize o que vem sendo proposto pela Educação do Campo. Se uma das perspectivas dessa educação campesina é a construção do sujeito camponês, é necessário que essas reflexões não fique apenas no campo do discurso ou abstração, mas para que isso ocorra precisa acontecer uma inversão da lógica de poderes de cunho hegemônico que por muito tempo vem excluindo e negligenciando os camponeses e o campo, classificando-os apenas em seu aspecto econômico. Todavia, para que se torne definitivo essa perspectiva é necessária uma transformação paradigmática de visão de pensamento num viés educacional e de mundo.

Dessa maneira, os Centros familiares de formação por alternância têm como perspectiva a formação do aluno (a) a partir de uma linha de pensamento emancipatória, política e ideológica a qual o alunos passam a ser agentes da própria história. Tendo como realidade o sentido de sua vivência; o quadro 8 demonstra essa realidade:

Quadro 08 – **Centros Familiares de formação por Alternância – CEFFA'S**

EFA's: Escola Família Agrícola	**CFR's: Casa Familiar Rural**	**ECR's**
Enfatiza a formação escolar		

dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica, tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio, onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.	As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência. Existem casos do jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.	Estão localizadas no Norte do Espírito Santo (ES) e na Bahia. Possuem as mesmas características metodológicas das EFA's, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância, para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais e do Governo do Estado.

Fonte: Nascimento, 2005, p. 46

É importante considerar as escolas do campo e sua finalidade, elas tiveram suas conquistas através de um intenso processo de luta na qual o sujeito do campo fosse evidenciado. É através dessas propostas pedagógicas de cunho diferenciado que o homem do campo tem tido acesso à educação com qualidade. Cada escola tem sua característica, sua pedagogia, seu plano político pedagógico. Sua maneira de pensar e trabalhar os mais diversos eixos temáticos.

Essas escolas têm semelhanças e diferenças, o ponto central que as unem seria a ideia de emancipação, o sujeito deve ser livre. Compreendendo esse sentido de liberdade o homem do campo passa a perceber-se enquanto agente do processo histórico. Assim, a perspectiva de Rüsen sobre consciência histórica relaciona-se a perspectiva acima quando ensino o sujeito a perceber que este é um sujeito do fazer histórico.

Partindo desse pressuposto torna-se tão importante os documentos oficiais que direcionam as EFA's e como resultado desse processo longo é que as várias ações no que conferem essas escolas fomentam ainda mais a discussão no âmbito da Educação do Campo. No entanto, sabe-se que muito ainda precisa ser feito para a Educação do Campo e os sujeitos nela inseridos. Apesar dessas escolas serem diferenciadas como a tabela acima apresentada.

Em suma, compreende-se que são inúmeros avanços que vem acontecendo na

proposta educacional da Educação do Campo, juntamente com os novos paradigmas é coerente pensar que ela tem avançado no que diz respeito a lançar debates e discussões, destacando que a Educação do Campo não possui caráter mercadológico. O homem do campo não pode ser visto como um produto. A lógica que tecer essa proposta educacional gira em torno da valorização dos sujeitos do campo, isto é, adota a concepção de respeitar a vida do homem do campo e suas peculiaridades.

CONCLUSÃO

Este estudo preocupou-se em refletir como a História e o Ensino de História, tomados a partir dos debates da consciência histórica, podem relacionar-se a proposta de uma Educação do Campo. No primeiro momento foi feito um percurso histórico acerca da Educação Rural à Educação do Campo, apresentando algumas lutas sociais desenvolvidas para a conquista e "garantia" desse novo paradigma educacional.

Para esse debate também foi apresentado o conceito de Educação do Campo o qual está em disputa, mas isso não implica em seu caráter de cunho teórico-metodológico. Os princípios que norteiam a proposta educacional de Educação do Campo foram imprescindíveis para acentuar que essa discussão parte de pressupostos que valorizam a realidade do homem do campo e o evidencia dentro da sociedade elencando sua emancipação.

Isso, só tem demonstrado o quanto os sujeitos estão lutando pela garantia de seus direitos, isso torna-se bastante evidente quando os trabalhadores(as) do campo começam a lutar por políticas públicas em prol do campo, sobretudo o que diz respeito a uma educação de qualidade e que possa reconhecer e evidenciar a experiência desses sujeitos. Percebeu-se na reflexão, que, houve um intenso processo de luta por políticas públicas de qualidade que buscassem contemplar o homem do campo em sua realidade.

Dessa maneira, pensar a Educação do Campo enquanto uma proposta educacional que pode suscitar nos sujeitos uma tomada de consciência em fundamental. O Ensino de História tem papel importante para que isso ocorra. Diante disso, foi feita uma reflexão a partir do Ensino de História em uma escola de ensino Médio Integrada ao Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária (AEFAGMA) para destacar em que medida isso tem acontecido em escolas, sobretudo com uma proposta educacional tão diferenciada, observando as ações que tem se realizado na escola e em que medida os professores tem contribuído para isso, bem como os matérias didáticos, os documentos como Projeto Político Pedagógico, Plano de curso versam sobre tanto desafio.

A intenção foi refletir em que medida ao Ensino de História poderia contribuir para uma tomada de consciência histórica dos alunos, foi proposto como resultado da reflexão um caderno temático pedagógico que versa acerca de eixos temáticos que contemplam a realidade de alunos do campo e conceitos estruturantes da história. O objetivo foi demonstrar que a partir da realidade dos estudantes podem perceber que a História pode e tem sentido na vida deles. Por fim, buscou-se indicar, portanto, uma relação entre Ensino de História e os processos que constituem o paradigma de Educação do Campo, refletir especialmente a influência dessas

epistemologias para a formação de *consciência histórica*.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. 6ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG. p. 39-56. Contagem, MG. 2005.

_____. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos* – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____ . **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GRAJAÚ - MA. **Projeto Político Pedagógico: Aprender a Aprender.** Maranhão, 2011.

AZEVEDO, J. M. L.de. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002 –** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____ . **Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.

_____ . Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília,2004.

_____ . **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: História, Brasília, 2014.

_____ . **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. **Educação do Campo:** Diferença mudando paradigmas.

BLAKA R. F. C. **Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas,** SC. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado/UnC. Canoinhas, SC, 2010.

CALDART, R. S. **Educação do Campo.** In Caldart, R.S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, 2012.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA. 2008.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural-Traços de uma trajetória. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coords).**Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993.

_____, Paludo, CONCEIÇÃO, Doll, Johannes (organizadores). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. - Brasília: PRONERA: NEAD, 2008

_____Concepção de Educação do Campo. In*:* **Projeto Educação do Campo**: *novas práticas*. Lages: Grafine, 2010. **Sobre a educação do campo**. In: SANTOS, C. A. (org.). *Educação do campo:* campo – políticas públicas- educação. Brasília, DF: INCRA-MDA, 2008.

_____. GOMES. Vivian Adriana Ramos. Desenvolvimento, espaço e território na educação do campo: a relação entre a educação do campo e a pedagogia da alternância para o 124 desenvolvimento e permanência do jovem no campo. In: SANTOS, Protásio César dos; JUNIOR, José Sampaio de Mattos (Orgs.). Desenvolvimento socioespacial: novos olhares. São Luís: EDUEMA, 2013. p.93-108.

CAMACHO, R. S**.** A **Geografia no contexto da educação do campo.** In: Revista Percurso - NEMO Maringá, v. 3, n. 2 , p. 25- 40, 2011 ISSN: 2177-3300 (on-line).

_____. Paludo, CONCEIÇÃO, Doll, Johannes (organizadores). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. - Brasília: PRONERA : NEAD,2008.

_____. Concepção de Educação do Campo. In: **Projeto Educação do Campo**: novas práticas. Lages: Grafine, 2010. **Sobre a educação do campo**. In: SANTOS, C. A. (org.). Educação do campo: campo – políticas públicas- educação. Brasília, DF: INCRA- MDA, 2008.

_____. **Pedagogia do movimento Sem Terra**: acompanhamento às escolas. São Paulo: MST, 2001.

CAVALCANTI, Leonardo de Almeida. **Efeitos de intervenções em Escolas do Campo e Escolas Urbanas na Promoção de Hábitos Saudáveis**. São Paulo: Loyola, 2009.

CAVALCANTE, Nina Cátia Alexandre. **As concepções de trabalho contidas no livro didático de história** "Das cavernas ao terceiro milênio - da proclamação da república no Brasil aos dias atuais": a linguagem como prática social. 2013. 141fls. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2013.

CAETANO, Maria Raquel; ROSA, Daniela Souza da. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas. Colóquio. **Revista Científica da Faccat**. v.6, nº 1-2, jan./dez. 2008.

CERRI, L. F. **Didática da História:** uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**.In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53- 89.

_____. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. pp.27-39.

_____, Paludo, CONCEIÇÃO, Doll, Johannes (organizadores). **Como se Formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. - Brasília: PRONERA: NEAD, 2008.

_____ . **Diretrizes de uma Caminhada**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez *et al*. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____ . **Concepção de Educação do Campo**. In*:* Projeto Educação do Campo: novas práticas. Lages: Grafine, 2010.

_____. Os **campos da Pesquisa em Educação do Campo:** espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C**. Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

_____. MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53- 89.

_____. Contribuição **ao estudo do campesinato brasileiro. Formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem terra –MST**. 1979-1999. Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de Doutorado).

FONSECA, Selva G. (Org.). **O ensino de História na produção das IES Mineiras (1993-2008**). Uberlândia (MG): Fapemig, 2010.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____ . **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ed. UNESP. 2001 a. Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREINET, E. **O Nascimento de Uma Pedagogia Popular**. Estampa Lisboa. 1979.

GOMES. Vivian Adriana Ramos. **Desenvolvimento, espaço e território na educação do campo:** a relação entre a educação do campo e a pedagogia da alternância para o 124 desenvolvimento e permanência do jovem no campo. In: SANTOS, Protásio César dos; JUNIOR, José Sampaio de Mattos (Orgs.). Desenvolvimento socioespacial: novos olhares. São Luís: EDUEMA, 2013. p.93-108.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Sociedade civil no Brasil: conceito e sujeitos atuantes. In: MAIA, M. (org.). Cadernos Ideação, Porto Alegre: Cempthom, 2002. p.73-82. (Políticas sociais para um

novo mundo necessário e possível: palestras do Seminário Balanço e Perspectivas das Políticas Sociais no Cenário Mundial Atual, 1; Forum Social Mundial, 2, 2002).

_____. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9ª Ed. São Paulo. Ed. Loyola, 2011.

_____. **O Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGS e redes solidárias**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloisa da Silva. **Currículo, avaliação e gestão por projetos no ensino médio**. 2ª. ed. Manaus: Travessia, 2007.

_____ . GHEDIN, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais** – um estudo a partir da "I turma de pedagogia da terra da via Campesina. 2007. 159fl. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GIMONET, J, C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007- (Coleção AIDEFA).

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **A Escrita da História e Ensino da História:** Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.) A **Escrita da História Escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35- 50.
_____ . História, memória e patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional,** Brasília, n. 34, p. 91- 111, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista Nera,** Presidente Prudente, v. 18, n. 14, p. 07-20, jan./jun. 2011. Disponível em: . Acesso em: 06, jun. 2017.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999, 98p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
_____ . **O Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2002.

LEMES, Mariana Santos. Contribuições para o debate paradigmático entre Educação Rural e Educação do Campo. Campo-território: **Revista de Geografia Agraria**, v.10, n. 20, p. 493, jul. 2015.
_____. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. M. A; SILVA, C. Educação do campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para comunidades camponesas. Revista Lugares de Educação, Bananeiras, v.5, n. 11, p. 241 – 254, ago/ dez. 2015. doc: http://dx.doi. org/10.18788/22337-1451/rle.v5n11, p. 241-254

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205– 228.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: _____. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e proposta. São Paulo: Contexto, 2009

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná.** Dissertação de Mestrado (Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2009

MENDONÇA, Sonia Regina de. Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola. Tempos Históricos, Marechal Cândido Rondon, Edunioeste, v. 10, p. 243-266, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004. (Por uma educação do Campo 5).

_____MOLINA, Mônica.C. **Por uma educação básica do campo (memória).** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (1999).

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino,** v. 9, p. 37-62, out. 2003.

NASCIMENTO, C. G. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura:** um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás **–** EFAGO. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

NOSELLA, P**. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo.** Revista da Formação por Alternância. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB. Ano 2; n. 4,2007.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. **Educação do campo**: concepção, contribuições e contradições. Espaço Acadêmico, vol. 12, n.140, 2013, p. 49 -50.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, **Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo**, Curitiba: SEED, 2006.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. In: GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. Disponível em: Acesso em: 6 abr. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida. **Referências para uma políTca nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

RÜSEN, Jörn. História Viva – **Teoria da História III:** formas e funções do conhecimento

histórico. Brasília: Ed. da UNB,2001.

_____ . RÜSEN, Jörn. **Didática da história**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006.

_____ . **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007.

RIBEIRO, M. **Desafios postos à educação do campo**. In: Revista HISTEDBR-On Line. Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, mai 2013 - ISSN: 1676-258 123 disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298. Acesso em: 03 mar de 2017

ROCHA, Helianane Oliveira. **DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO**: As "Velhas" Lutas Políticas como espaço de emergência de novos conceitos. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. A educação do campo e o ensino de história: possibilidades de formação. **Revista Percursos**. Florianópolis, v.12, n.01, p. 183-196, jan/jun. 2011. Disponível em:<www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria do S. **Os saberes do professorado rural**: construídos na vida, na lida e na formação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: As muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STRECK, Danilo R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-56, maio/ago. 2009.

APÊNDICE

IARA SOUZA SILVA

CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDUCAÇÃO DO CAMPO
ENSINO DE HISTÓRIA
HISTÓRIA

CADERNO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

NÃO VOU SAIR DO CAMPO

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé

Tikuna, caeté
Castanheiro, seringueiro
Pescadores e posseiros
Com certeza estão de pé

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito não esmola

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver um novo dia
Com mais humanização

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito não esmola

Gilvan Santos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....100

CONHECENDO MARIA 101

INTRODUÇÃO.....104

1. Eixos temático norteadores para o Ensino de História na Educação do Campo 106
1.1 Terra, Identidade.....110
1.2 Cdadania e Direitos 112
1.3 História 114

2. ALGUMAS REFLEXÕES.....116

3 SUGESTÕES DE LEITURA 117

4. SITES PARA PESQUISA.....118

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a)/monitor(a),

Com o intuito de aprimorar seus conhecimentos sobre a Educação do Campo e o Ensino de História nesta modalidade de educação, é com imensa satisfação que apresento o caderno pedagógico para o Ensino de História na Educação do Campo este caderno se norteia por uma linguagem clara e dialógica e pelos princípios que regem a educação crítica que se quer ter no campo.

Este material foi pensado com o objetivo de ser uma ferramenta para o trabalho docente com o ensino de História na Educação do Campo, primando por um meio divertido, dinâmico e condizente de se trabalhar com as questões da ciência histórica na realidade do aluno do campo.

É importante professor(a)/monitor(a) que seu aluno pense o mundo de maneira crítica e histórica entendendo que ele faz parte do fazer histórico, ou seja, não está no mundo de maneira aleatória, é um agente desse processo e todo esse universo faz parte de sua existência.

A proposta do caderno é apresentar discussões com autores da História e do Ensino de História em diálogo com a proposta educacional de Educação do Campo, sendo assim um convite à reflexão histórica entre os sujeitos do campo. É, portanto, um suporte pedagógico a você educador que pretende aprimorar seus conhecimento e ampliar sua prática educativa.

Desse modo, este material de apoio é importante por perceber a necessidade de que os conhecimentos pedagogicamente trabalhados partam da realidade local, em conexão com as redes de conhecimento e saberes que emergem das populações do campo.

Bom trabalho!

CONHECENDO MARIA

Eu me chamo Maria, tenho 13 anos de idade e estou muito ansiosa para as aulas de História na Escola do Campo onde irei estudar este ano. É uma escola de Ensino Médio, mas ouvi dizer que é uma escola diferente, isso aumenta muito minha curiosidade. O que será que essa escola tem de diferente?

Na escola da cidade que eu estudava todos riam de mim e diziam que o lugar onde eu morava era feio e atrasado, mas eu sempre dizia que não, pois temos muitas histórias cultura e coisas boas a serem conhecidas, por isso, queremos respeito.

Não gostava de estudar na *escola de rua,* era muito ruim chegar até lá e eu não entendia algumas aulas, era como se tudo aquilo tivesse muito distante de minha realidade ninguém fala da gente que vive no campo nem dos trabalhadores e isso era muito ruim. Nas aulas eu ficava me perguntando: Não fazemos parte da História?

Espero que chegada dessa escola *tão diferente* em nossa comunidade possa suprir nossas necessidades e nos evidenciar na História. Acredito que as aulas de História irão contribuir bastante para isso acontecer, pois História nos direciona a entendermos que somos sujeitos críticos, pelo menos é isso que meu pai, o Sr. José Farias, vive falando.

Meu pai é trabalhador rural presidente da associação dos trabalhadores aqui da nossa comunidade Jardim das Flores. Minha mãe se chama Margarida, ela quebra coco babaçu e cultiva hortaliças e legumes para vendermos na feira da cidade aos domingos. Mamãe sempre

diz: Temos que trabalhar muito, e com qualidade para atrair o cliente. Sábias palavras, pois não sobra nadinha quando voltamos pra casa em um dia de muito trabalho. Um dia desses na feira chegou uma cliente e perguntou se os legumes e as hortaliças que vendíamos eram orgânicos, nessa mesma hora minha mãe respondeu: sim, claro não utilizamos nenhum tipo de agrotóxico em nossos produtos.

Aquilo me chamou bastante atenção e, quando voltamos para casa, mamãe me explicou o que significava e como era importante trabalharmos com alimentação orgânica. Mamãe havia me falado que os produtos com agrotóxicos fazem muito mal a nossa saúde, causam câncer desde outras doenças que podem levar a morte. Sem contar que as grandes indústrias que trabalham em grande escala chegam ao campo com propostas de desenvolvimento, mas "desapropriam" muitos moradores em função de seus empreendimentos.

Mamãe diz que essa história de desenvolvimento é apenas para fortalecer o grande capital, afirma ainda que perdemos nossa identidade, nossa memória, nossa cultura, nossos saberes e muitas outras coisas, ela ainda explicou que dessa maneira somos apagados da História. Fiquei muito pensativa sobre isso e me interessei ainda mais sobre a História principalmente a história que fala da minha realidade, do meu povo, da luta do meu povo.

Aos sábados papai reúne no espaço da igreja toda a comunidade para conversar sobre nossos direitos, deveres, anseios necessidades, educação de qualidade, saúde uma série de coisas que eu acho bem interessantes e tem tudo a ver com a gente. Foi através dessas reuniões e reivindicações que a comunidade conseguiu que essa nova escola fosse construída e funcionasse aqui onde moramos. Fim do ano passado chegou a escola de Ensino Fundamental, e agora essa outra de Ensino Médio.

Com essa conquista não vamos mais precisar sair de nosso lugar pra ir estudar fora, sem contar que a estrada de chão é terrível, muita poeira em tempo de seca e bastante lama no inverno. Até me empolguei com toda essa história, já pensou uma universidade pública aqui em nossa comunidade? Meus pais sempre dizem que temos de lutar por nossos direitos, somos sujeitos de luta e temos que deixar um legado para a História, já que fazemos parte dela.

É uma pena que os livros utilizados na escola da cidade pouco falam sobre isso. O livro de História, por exemplo, demonstrava tantos sujeitos, mas só fazia ressalva àqueles mais conhecidos no Brasil e no mundo. Claro, que eles são importantes, mas cadê a história do Sr. Francisco de Assis que lutou tanto pela terra, a qual hoje é nossa comunidade? A história daqueles que lutaram e até mesmo morreram em prol de uma reforma agrária? O meu pai fala bastante sobre isso, ele diz: é de trabalhadores e gente simples como nós que o Brasil e nossa comunidade foram construídos, então vamos lutar por políticas púbicas que atendam à nossa

realidade.

O livro também, só apresentava imagens de pessoas brancas. Poxa, minha mãe é branca, mas meu pai é negro. Papai também diz que sou negra e também me vejo assim. Meus pais, trabalham bastante no campo e sou muito orgulhosa disso, mas nesses livros de escola da cidade a maioria dos trabalhadores são médicos, advogados, ou profissões similares.

Pois bem, aqui é um pouquinho da minha história estou muito contente em compartilhá-la com você professor, sei que também irá contá-la a seus alunos, pois eu e eles temos muitas coisas em comum.

O motivo é porque acredito que você professor enquanto mediador do conhecimento, sobre História e Ensino de História na Educação do Campo irá contribuir bastante para promover em seus alunos o senso crítico. Irá ajudar os estudantes do campo a se encontrarem enquanto sujeitos do fazer histórico, pelo menos é isso que tem sido pensado para o Ensino de História e sua relação na construção da Educação do Campo que busca evidenciar e valorizar o sujeito camponês.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre Educação do Campo é remeter-se aos sujeitos inseridos no contexto campesino. É descobrir e (re)descobrir como o campo é um lugar de produção de conhecimento, valores, identidades e muito trabalho. Perceber que ali vivem sujeitos múltiplos e que possuem uma relação com a natureza se opõe às questões econômicas propostas pelo grande capital. O contexto camponês possui outras dinâmicas e formas de organização. A proposta de Educação do Campo tem por objetivo emancipar o sujeito camponês e evidenciá-lo na História, enquanto agente do fazer histórico. Isto propicia um ensino que interferira positivamente na realidade do aluno.

Sabe-se que formação de educadores para o campo é necessária, mas ainda existem muitos obstáculos a serem enfrentados. O campo é um espaço no qual professores, alunos e comunidade em geral produzem, vivência, diversidade, experiências, e estão construindo novas histórias, tanto individuais quanto coletivas, sejam elas de luta ou resistência. O campo é cotidianidade arraigada de memória, identidade, histórias que dão sentido à existência, uma "História Viva" (RÜSEN, 2010). Dessa maneira é importante considerar que esse universo requer novas (re)leituras e questionamentos. Assim, é indispensável "instrumentalizar" o trabalho docente, pois é somente dessa forma que as discussões nesse âmbito poderão ser ampliadas.

A proposta pedagógica busca pensar a educação desde a particularidade dos sujeitos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (MOLINA, 2004). Levando em consideração que "a história é a ação dos homens [e mulheres] no tempo" (BLOCH), isso considera refletir aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, ideológicos, que estão envoltos da Educação do Campo.

A intenção desse caderno pedagógico é "direcionar" os professores(as) de História a trabalharem de acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (BRASIL,2002), relacionando-os com eixos temáticos – exigido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de História. Os eixos a serem trabalhados são: Terra, Identidade, Cidadania, Direitos Comunidade e História.

O objetivo é facilitar o trabalho com o Ensino de História partindo de eixos temáticos que versam sobre as escolas do campo ou a Educação do Campo. Isso, irá possibilitá-lo para compreensão a partir de sua realidade, esse trabalho deve ainda suscitar no docente uma tomada de *consciência histórica*. Desse modo, a história e a própria localidade do aluno passarão a ganhar significados e (re)significações, pois irá reforçar a ideia de pensar a família,

a identidade, o campo, a territorialidade, direito, cidadania e a História na qual está inserido através dessa educação emancipatória.

1. EIXOS TEMÁTICOS DA EDUCAÇÃO DOCAMPO

É importante conhecer os eixos temáticos que norteiam a Educação do Campo que podem ser trabalhados nas aulas de História, porém o mais importante é perceber que esses conjuntos de ideias buscam um diálogo com a realidade do discente. Ambos são pressupostos com o sentido de problematizar a realidade, e assim, relacioná-la com a do aluno, suscitando neste uma formação crítica e possibilitando-o reconhecer-se enquanto sujeito agente do fazer histórico.

Desse modo, é importante ressaltar que pare esse material trabalhou-se apenas com alguns eixos estruturadores da Educação do Campo, a saber: identidade, terra, cidadania, sociais, cultura e trabalho. Espera-se associá-los com alguns eixos temáticos que sustentam a Educação do Campo.

Professor(a) é de fundamental importância você fazer uma relação entre os eixos temáticos, as disciplinas e/ou áreas do conhecimento, conteúdos estruturantes da História, sobretudo a interdisciplinaridade em sala de aula. É necessário evidenciar para os alunos que os eixos temáticos abordados estão direcionados às problemáticas as quais eles fazem parte, isto é, realidade local, áreas/disciplinas formam meios de cunho intelectivo que permitirão a materialização da leitura da realidade, o que fundamenta as práticas sociais voltadas à democratização. É fundamental o aluno compreender o que os eixos trabalhados têm em comum. Segue abaixo o quadro com os eixos temáticos que evidenciam a luta do homem do campo, e são significativos para discussão em sala de aula. Eles norteiam a proposta educacional de Educação do Campo.

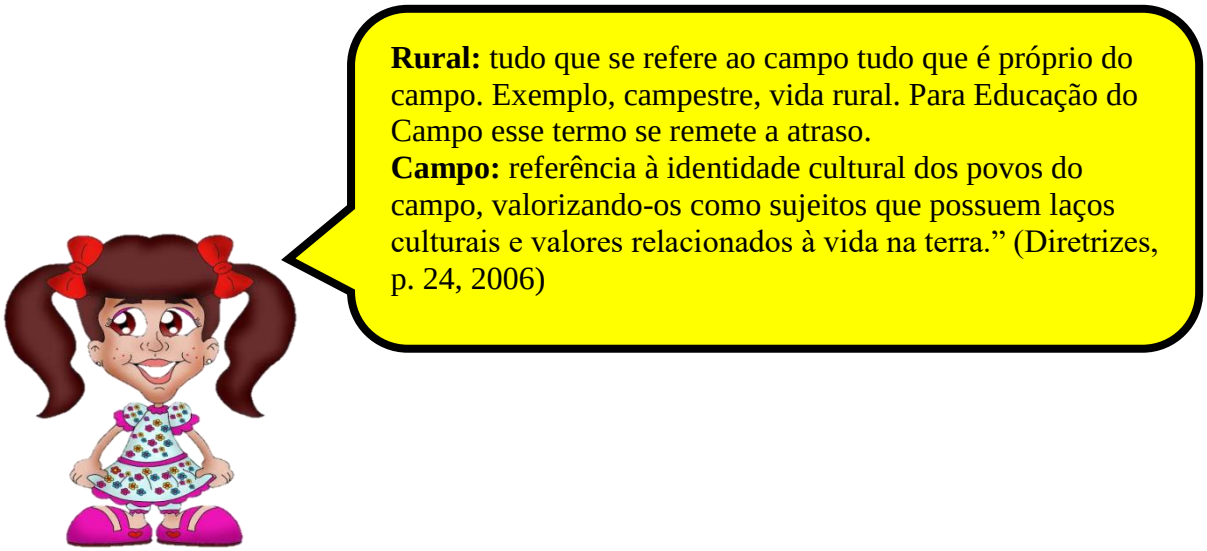
Quadro 1- **Eixos temáticos norteadores para o Ensino de História na Educação do**

Campo

Terra	Luta, resistência, territorialidade;
Identidade	Práticas culturais, costumes;
Cidadania	Associação dos moradores da comunidade;
Direitos	Diferenças culturais, religiosas;
História	Tempo, sujeito.

Fonte: Adaptado pela autora.

É importante falar de alguns conceitos da Educação do Campo para o aluno em sala de aula, dentre eles podemos apontar: Educação do Campo, campo, rural, campesinato, cidade. Demonstrar esses conceitos é indispensável para trabalhar com eixos temáticos que tende a facilitar o processo de aprendizagem dos discentes. Assim, tanto os conceitos quantos os eixos temáticos da Educação do Campo e do Ensino de História são essenciais para pensarmos nossa História.



Essas abordagens são bastante significativas, visto que tem o intuito de "provocar" no aluno questionamentos acerca da realidade ao qual vive. É fundamental trabalhar esses eixos no ambiente escolar. Aqui professor você poderá perguntar a seu aluno onde ele mora, e pedir pra que ele fale um pouco desse seu lugar de origem. Perguntar o que o estudante mais gosta de fazer no local onde mora pode ser uma forma interessante de iniciar uma conversa com o aluno que está começando sua jornada de estudos no 1º ano do Ensino Médio em escolas do campo. Assim, pensar esses elementos a partir do Ensino de História permite evidenciar e

legitimar a história desses sujeitos, e sobretudo, privilegiar suas experiências enquanto sujeitos históricos envolvidos no desafio do fazer historiográfico.

Professor(a) seu(a) aluno(a) precisa entender a realidade em que vive, e assim fazer novas leituras do mundo. Inicialmente ele deve conhecer e valorizar o seu local, ou seja sua realidade. Você demonstrou algumas temáticas sobre a realidade de seu aluno, mas falar sobre a proposta educacional que a escola dele oferece é de suma importância.

Você poderá falar da Educação do Campo de maneira simples e prática, inserindo os alunos na proporia discussão. Comece perguntando para o estudante quais diferenças ele tem percebido na escola do campo e na escola da cidade. Dessa maneira você poderá explicar porque a escola do campo pode ser tão peculiar, especialmente se ele adota a proposta educacional da Educação do Campo. Nessa discussão você terá a oportunidade de comentar um pouco da História, dos sujeitos que iniciaram essa luta por uma Educação do Campo aborde mesmo que de maneira sintética os Movimentos Sociais que lutaram por uma Educação do Campo, como o MST, por exemplo. Alguns estudantes podem até identificar seus pais, avós, pertencentes a esse processo de luta. Acredito que o Ensino de História irá contribuir bastante nessa caminhada.

Nesse aspecto professor você poderá trabalhar com seus alunos promovendo uma relação temática dos eixos com o Ensino de História estabelecendo uma descrição ou um relato entre passado e presente para o aluno poder compreender as permanências e as continuidades históricas, refletindo assim a perspectiva de tempo, sujeitos históricos, frisando a luta pela Terra, a construção de identidades. O seu aluno deve compreender que a História tem relevância na vida dele e tem grandes implicações em seu futuro.

Então, para começar a caminhada pelo conhecimento fale um pouco sobre o conceito de Educação do Campo, bem como, os sujeitos que ela atende, seus princípios. Maria Flor, a personagem ilustrativa vem demonstrando o que significa alguma temas que pode ser visto no decorrer do texto. A sala de aula deve ser um lugar no qual o aluno irá se descobrir enquanto sujeito histórico. Professor, a sua postura enquanto mediador do conhecimento é possibilitar ao aluno um processo de construção de *consciência histórica.*

Esses debates, fomentados pelo ensino de História, devem aproximar o aluno de sua realidade. Deve ser levado em consideração que os alunos chegam com ideias “prontas”. Para tanto, é necessário que você professor esteja preparando para lidar com esses aspectos através do Ensino da História na Educação do Campo. Aqui você poderá perguntar como “nasceu” a Educação do Campo. É essencial situar o aluno(a) em contextos históricos. Vamos saber qual foi sua gênese? Monitor, explique que a Educação do Campo teve sua gênese a partir dos seguintes eixos, no entanto, problematize esse debate.

Nessa discussão você poderá apresentar a história de alguns conflitos que ocorreram no Maranhão, dentre eles Região do Pico do Papagaio (1960-1970), na região do Médio Mearim Maranhense, é sabido que no Maranhão os municípios que mais ocorrem conflitos de terra são: Codó, Matinha/ Viana e a capital São Luís. O aluno deverá ser situado no tempo e no espaço, e compreender a História como algo próximo dele e os sujeitos que participam do fazer histórico. A relação com a terra e com os conflitos que antecederam sempre é rememorada por essas pessoas durante as conversas, seria interessante promover uma roda de conversas entre pais, alunos e comunidade.

Algumas conflitos e lutas do campo maranhense, tanto no que confere à luta pela terra, bem como sobre o acesso à educação de qualidade, pode ter acontecido na região onde seu aluno(a) está inserido. Você poderá refletir com seus alunos o que eles entendem sobre luta por territórios, conflitos, resistência. Pergunte ao discente se ele já ouviu falar algo sobre esses temas.

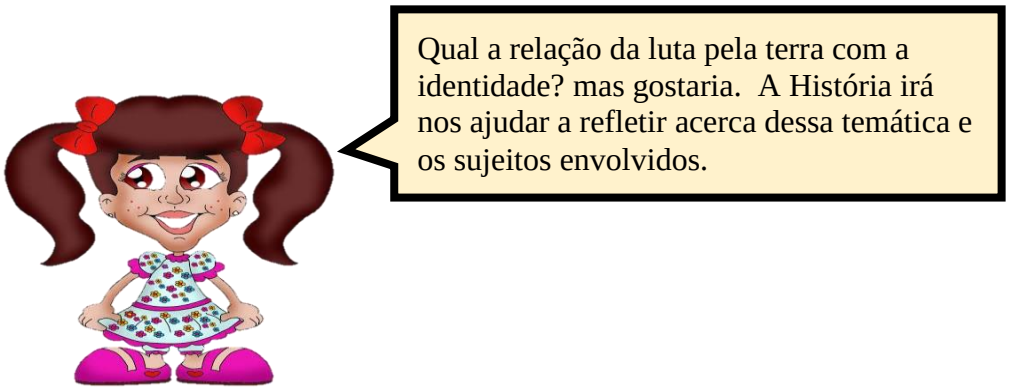
É fundamental o aluno(a) do campo apreender que foram os trabalhadores(as) do campo que lutaram por uma educação de qualidade no campo, sendo os protagonistas de todo esse processo de luta, por exemplo, do Movimento do MST. Aqui serão demonstrados os sujeitos trabalhadores(as) atendidos pela Educação do Campo e que fazem História no espaço/tempo.

Até aqui essa foi uma discussão sobre Educação do Campo e como o Ensino de História pode ser trabalhado nessa proposta. Esse tópico foi bastante oportuno, e foi através do cotidiano do aluno que se remeteu ao passado, retomando a todo momento as implicações desse debate em sua vida futura.

A intenção aqui é aproximar o aluno do campo de sua realidade local e dessa maneira. Ao final dessa conversa professor(ra) você poderá explicar que a aprendizagem através da proposta educacional de Educação do Campo e o Ensino de História podem contribuir para que o aluno perceba um sentido de (re)significação para as comunidades tradicionais, e a si mesmo.

Na próxima parte desse caderno temático será feita uma relação entre Ensino de História e os eixos temáticos trabalhados na escola do campo ao qual foi realizada a pesquisa. Cada eixo temático será explicado de maneira didática relacionando com a realidade do aluno do campo, seguido de um plano de aula com o tema e subtema trabalhado. Portanto, quanto mais o aluno sentir a história perto dele mais terá vontade de interagir com ela (KARNAL, 2008, p.28).

1.1Terra e identidade



Pensar o temática identidade e terra nessa proposta de eixo é relacionar e

problematizar como estão sendo constituídas certas representações dos sujeitos que vivem no campo. Professor, você deverá enfatizar para o aluno(a) que é possível produzir uma **reescrita histórica** norteada com a ajuda dele para que possa ser reconhecido e evidenciado na construção do **conhecimento histórico**. Dessa maneira, as aulas de história podem possuir um caráter crítico.

Esse eixo temático tem por objetivo analisar o conhecimento dito não formal dos alunos. As discussões nesse debate poderão ser suscitadas a partir da História dos discentes. Faz necessário dividir a sala em grupos de quatro a cinco alunos, o objetivo é problematizar a História, a vida cotidiana dos indivíduos e a ideia e o sentido de coletivo. Abaixo segue o plano de ensino acerca dessa abordagem.

Professor(a), a grande maioria de seus alunos ainda estão se reconhecendo enquanto sujeito. Pensar o processo de luta e resistência que confere a comunidade a qual estão inseridos pode ser um bom caminho para pensar a luta pela terra, a identidade. Objetiva refletir atividades desafio que envolvam destacar abordagens sobre renda, propriedade, a família que envolvem a renda da casa, o Ensino de História relacionados a esses temas será fundamental para o discente apreender as experiências de mundo no espaço tempo.

Professor(a), você também poderá discutir como vem se dando as relações familiares. Discutindo fatores culturais, sociais no meio campesino. Segue abaixo o plano a ser trabalho no eixo temático.

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: História
EIXO TEMÁTICO: Terra e identidade
CONTEÚDO: Propriedade, renda, família, cultura
DURAÇÃO: 1 aula

OBJETIVOS DADISCUSSÃO:

- ✓ Compreender e valorizar a terra e a identidade, buscando evidenciar as lutas de resistência dos trabalhadores camponeses;
- ✓ Compreender a importância da agricultura familiar;
- ✓ Identificar a importância da cultura, do clima e do tempo para os agricultores;
- ✓ Construir no aluno do campo atitudes de respeito, visando possibilitar uma formação humana e crítica;
- ✓ Construindo através de reflexão e debates uma mudança de comportamento no

discente.

METODOLOGIA:

- ✓ O conteúdo exposto será trabalhado através dos seguintes procedimentos: seminários; aulas dialogadas e expositivas; exercício em sala; debates; aulas de campo; Leituras individuais; leituras em grupos;

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ Data show
- ✓ Quadro branco
- ✓ Material de apoio
- ✓ Textos complementares

AVALIAÇÃO:

- ✓ Apresentação de sua compreensão acerca das discussões trabalhadas durante esse módulo.
- ✓ Trabalho escrito;
- ✓ Solicitar que façam entrevistas com os mais velhos da comunidade, assim terão a percepção da tradição oral;
- ✓ Apresentação de seminários;
- ✓ Entrevistar um pequeno agricultor e um grande latifundiário e refletir acerca das duas versões;
- ✓ Montagem de um texto coletivo a partir das discussões inseridas em sala de aula.

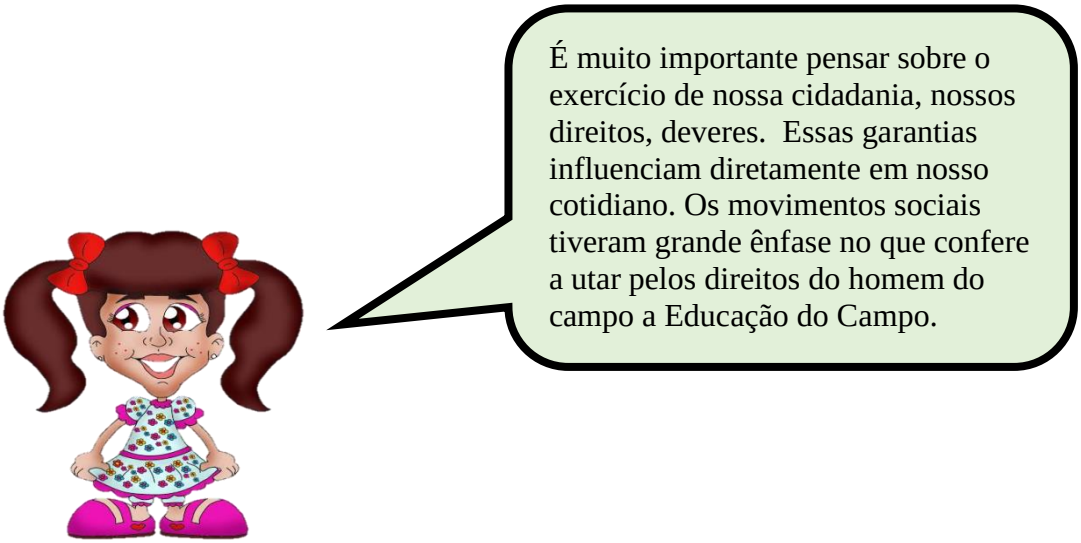
1.2 Cidadania e Direitos

Esse eixo temático tem como objetivo refletir acerca dos da cidadania e dos direitos dos sujeitos do campo adquiridos a partir de da organização dos movimentos sociais do campo, como tem se dado e como têm sido produzidas as relações econômicas. O intuito é problematizar através do Ensino de História esse aspecto explicando para o estudante como isso tem a se dado a partir da realidade dele. Refletir sobre a ideia de cidadania na expectativa de falar acerca dos direitos.

Com essa temática muitos aspectos evidenciados irão ajudar a evidenciar **os sujeitos** que lutaram pelo **campo.** A atividade desse eixo consiste em demonstrar para o

aluno(a) as formas de **organização dá comunidade,** bem como os sujeitos **envolvidos**. Dessa forma irá permear algumas discussões que envolvem governo, estado, município. A pergunta inicial é o que se tem feito para o **exercício pleno da cidadania** na comunidade?

Aqui o professor poderá promover uma roda de diálogo com seus alunos e assim discutir os dados coletados. Professor você deverá possibilitar uma reflexão acerca do saberes que cada organização abordou através das entrevistas coletadas. Abaixo segue o plano de ensino temático.



PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: História
EIXO TEMÁTICO: Cidadania e Direitos
CONTEÚDO: Movimentos sociais, comunidade e cidadania
DURAÇÃO: 1 aula

OBJETIVOS DADISCUSSÃO:

- ✓ Construir novos diálogos a partir das organizações (clube de mães, associação de moradores, associação de agricultores, etc.) que permeiam o seio da comunidade em sua múltipla dimensão para reivindicar políticas públicas mediante ao poder público;

METODOLOGICAMENTE

- ✓ O conteúdo exposto será trabalhado através dos procedimentos a seguir
- ✓ Exposição de filmes
- ✓ Seminários
- ✓ Aulas dialogadas e expositivas

- ✓ Aulas expositivas
- ✓ Exercício em sala; Estudo dirigido
- ✓ Debate; Aulas de campo
- ✓ Leituras em individuais
- ✓ Leituras em grupos

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ Quadro branco
- ✓ TV, Data Show
- ✓ Pincel
- ✓ Apagador
- ✓ Textos

AVALIAÇÃO:

- ✓ Apresentação de sua compreensão acerca das discussões
- ✓ Trabalho escrito
- ✓ Pesquisa
- ✓ Seminário
- ✓ Reconhecer-se enquanto sujeito cidadã

1.3 História

Professor /Monitor, qual a relação que a História pode estabelecer com os jovens inseridos em contextos campesinos? Que sentido a História faz pra eles? É significativo pensar essa problemática, pois a História para esses alunos precisa fazer parte da vida prática deles. Refletir acerca do ensino e escrita da história nos dias atuais é pensar a maneira como essa discussão tem relação com a vida dos sujeitos entre o que está sendo produzido/escrito e, o que "possivelmente" é ensinado nas escolas públicas brasileiras, e sobretudo em escolas do campo. Professor, o aluno do campo precisa compreender que a história pode o nortear para uma tomada de consciência enquanto sujeito agente do fazer histórico, e ela está intrinsecamente ligada a vida dos sujeitos.

Através da História o aluno do campo poderá pensar a maneira como os sujeitos criam e recriam o mundo e significam suas experiências. É fundamental ressaltar que a produção do conhecimento que vigora nas escolas públicas brasileiras é de cunho ocidental e silencia identidades sujeitos do processo histórico.

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: História
EIXO TEMÁTICO: História
CONTEÚDO: Sujeito, Tempo, História
DURAÇÃO: 1 aula

OBJETIVO DA DISCUSSÃO:

- ✓ Refletir e contribuir para a produção de uma nova concepção histórica acerca das representações do contexto campesino, e os sujeitos inseridos nesse contexto privilegiando as experiências desses sujeitos históricos envolvidos, e evidenciá-lo enquanto agente do fazer historiográfico.

METODOLOGIA

- ✓ Exposição de filmes; Seminários
- ✓ Aulas dialogadas e expositivas
- ✓ Aulas expositivas
- ✓ Exercício em sala
- ✓ Estudo dirigido
- ✓ Debate
- ✓ Aulas de campo
- ✓ Leituras em individuais
- ✓ Leituras em grupos

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ✓ Revistas
- ✓ Quadro branco
- ✓ Textos complementares
- ✓ TV, Data Show
- ✓ Pincel
- ✓ Apagador

AVALIAÇÃO:

- ✓ Apresentação de sua compreensão acerca das discussões

trabalhadas no eixo

- ✓ Trabalho escrito

2. ALGUMAS INDAGAÇÕES

Após as discussões em sala o monitor deve refletir acerca de alguns questionamentos e assim buscar uma troca de ideias com seus alunos. Cabe a você professor fazer essa provocação. A conversa pode ser iniciada a partir da vivência dos próprios discentes.

Qual a diferença da escola do campo e da escola da cidade? Explique.

Quais saberes da vida familiar devo partilhar na escola?

Qual o papel da escola enquanto agente do fazer histórico?

O que falta em sua escola do campo professor?

Faça um texto falando sobre a sua escola e faça uma relação com o que aprendeu através do Ensino de História, envolvendo comunidade, associação de moradores, associação de identidade, direitos, História

Pergunte ao aluno se alguém da família dele tem participação política na comunidade.

3. SUGESTÕES DELEITURA

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Tempo**, v.11, n. 11, n. 21, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI,M.A.G.deC.;GOMES,N.L.(Orgs.).*Diálogos na educação de jovens e adultos* – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais***:* história, Brasília: MEC, 1998.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **História e paradigmas rivais**. In.:_; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus,1997.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural-Traços de uma trajetória**. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coords).**Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus,1993.

CADERNO SECAD 2 – **Educação do Campo:** Diferença mudando paradigmas.

COEELHO, Leise Mayara Santos. **Formação de educadores do campo proposta pelo curso de Pedagogia da Terra Pronera/UFMA**. 2015. 141fl. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coords). **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, M Tereza Lousa. **A Extensão Rural no Brasil: Um Projeto Educativo para o Capital**. São Paulo: Cortez, 1985.

4. SITES PARA PESQUISA

Educadores Dia a Dia
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br

Grupos de Estudos sobre Educação do Campo
http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo

Programa Nacional de Educação do Campo
http://portal.mec.gov.br

Revista Brasileira de Educação do Campo
https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index

União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
http://www.unefab.org.br/

União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/tag/uaefam