



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

TÚLIO CARLOS SILVA ANTUNES

**ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
experiência do Assentamento Padre Assis, Sossego – PB**

**CAMPINA GRANDE - PB
2017**

TÚLIO CARLOS SILVA ANTUNES

**ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
experiência do Assentamento Padre Assis, Sossego – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em História da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em História.

Área de concentração: História

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

CAMPINA GRANDE - PB
2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A636e Antunes, Tulio Carlos Silva.
Ensino de história e história local na educação do campo: experiência do Assentamento Padre Assis, Sossego – PB [manuscrito] / Tulio Carlos Silva Antunes. - 2017.
36 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. Educação do campo. 2. Ensino de história. 3. História local. 4. Consciência histórica.

21. ed. CDD 372.89

TÚLIO CARLOS SILVA ANTUNES

**ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
experiência do Assentamento Padre Assis, Sossego – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Graduação em História da
Universidade Estadual da Paraíba,
em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciado em
História.

Aprovado em 14/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Patricia Aragão

Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Cristina de Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rozeane Albuquerque Lima

Prof.^a. M.^a. Rozeane Albuquerque Lima
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Matusalém Alves Oliveira

Prof.^a. Me. Matusalém Alves Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

"Não há utopia verdadeira fora da
tensão entre a denúncia de um presente tomando-se cada
vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado,
construído, política, estética e eticamente, por nós,
mulheres e homens".

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, detentor de tudo e doador da vida. Sou grato por estar aqui e poder concluir o curso de História. Acredito que tudo esteve sob os cuidados do Senhor. Não posso pagar todas as bênçãos e maravilhas sobre mim concedidas, mas sou grato por todas elas.

Agradeço à querida e maravilhosa professora Patrícia Cristina de Aragão, que esteve comigo em todo o tempo, desde o começo da graduação. De uma conversa de corredor despreziosa, ela, então desconhecida para mim, é hoje não apenas minha orientadora, mas minha amiga. Prestativa, atenciosa e de uma energia gigante, me ajudou todos esses anos, onde fui monitor, extensionista, PIBQUIANO e agora orientando. Sempre sobre sua tutela, cresci intelectualmente e eu não poderia ter tido uma orientadora melhor ao meu lado. Sou eternamente grato à senhora.

A todos os professores do curso, meu muito obrigado. Vocês foram importantes para a minha formação acadêmica. Pelos seus olhares, críticas, sensibilidades e discursos, tive uma não apenas ótima, mas prazerosa formação universitária. Que Deus e Clio os abençoem.

À minha família, um grande obrigado. Vocês são a melhor família do mundo. Pessoas únicas e maravilhosas, que desde o começo me ajudam e apoiam. José Carlos Antunes de Melo, Fabiana Elias Silva Antunes, Talita Silva Antunes e Ivanilda Custódio da Silva, obrigado por todo amor, carinho, cuidado e incentivo, sem vocês eu não estaria aqui. Amo vocês. Não cabe aqui todo o agradecimento a vocês por tudo que fizeram por mim não apenas nesses anos da graduação, mas em toda a minha vida.

A meus avós maternos, Pedro José da Silva e Miriam Elias Silva, cujas memórias ainda estão entre nós, meu obrigado, mesmo em outro plano, vocês estão presentes nessa conquista.

Às pessoas do Assentamento Padre Assis, Sossego – PB, cujas memórias e sensibilidades puderam tornar esse trabalho possível, meu sincero agradecimento. Em especial Seu Inácio e sua família, e às professoras Maria

Germane e Maria das Vitórias, sou grato a vocês por terem me permitido ter acesso às suas vivências e experiências pessoais, no tocante a suas trajetórias como assentados e professoras.

Agradeço à Martha Karoliny Batista Gonçalves, minha namorada/companheira por todo apoio e incentivo foi imprescindível para eu estar aqui. Às ausências compreendidas, cafés feitos e palavras de motivação, muito obrigado.

Às pessoas de ontem ou de hoje, que de algum modo me ajudaram nessa caminhada, meu muito obrigado. Vocês, estando ou não na minha vida agora, me auxiliaram nessa jornada.

A Yuri Brito, Jones Dias, Felipe, Alex Silva e em especial, Rafael Nóbrega – que junto estive comigo desde o primeiro congresso universitário até hoje –, meus amigos, muito obrigado. Carrego vocês para o resto da minha vida. O curso de história me trouxe muita coisa boa, dentre elas posso destacar os companheiros de militância, curtidão, trabalhos, eventos, aulas, jogos, cartola, discussões políticas, viagens e um pouco mais. Esse fim é apenas um começo, companheiros.

A toda a turma 2013.1, do curso de História, obrigado. De algum modo vocês me incentivaram a estar aqui hoje. Compartilhamos muita coisa juntos, então, sou grato a vocês.

RESUMO

Os saberes da experiência, engendrados e construídos na territorialidade local, podem compor o currículo e se constituem como possibilidade educativa no contexto escolar no ensino de História na educação do campo. O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre o ensino de história na educação do campo, com foco na história local a partir da experiência do Assentamento Padre Assis, na cidade de Sossego-PB. Dessa forma, delimitamos nossa discussão a partir das interlocuções teóricas com autores como Melo (2015), Bittencourt (2009), Caldart (2004, 2008, 2009, 2012), Ribeiro (2010, 2012) e Rösen (2001, 2010, 2012). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca do objeto estudado, a partir de Lima & Mito (2007). Ressaltamos que, o diálogo entre a história local e o ensino de história no contexto da educação do campo, possibilita a constituição de uma consciência história nos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de História. História local. Consciência histórica.

ABSTRACT

The experiential learning connected with the local territory is able to compose the curriculum and it also works as a educational possibility to the history teaching being taught at the education field. The purpose of this work is to discuss the education field experienced by the settlement located in Padre de Assis, Sossego – PB. We delimit our discussion through the theoretical perspective of authors as Melo (2015), Bittencourt (2009), Caldart (2004, 2008, 2009, 2012), Ribeiro (2010, 2012) e Rüsen (2001, 2010, 2012). It is a bibliographic and documentary research about the subject of study. We rebound that the dialogue between the local history and the history teaching at the education field context provides a historical consciousness to the field's citizens.

Keywords: Field Education; History Teaching; Local History; Historical Consciousness

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	9
2. DIÁLOGOS DO ENSINO DE HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA.....	13
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA, CAMINHOS E PERSPECTIVAS	13
3. ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: A EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O CULTIVO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRIA.....	25
3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL: PROPOSIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

1. INTRODUÇÃO

A historiografia brasileira há muito, já recepcionou as discussões a respeito da Educação do Campo, sendo importante destacar o campo como espaço de produção de conhecimento e, portanto, de educar. O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre o ensino de história na educação do campo, com foco na história local a partir da experiência do Assentamento Padre Assis, na cidade de Sossego-PB.

Nosso objetivo é discutir sobre o ensino de história na educação do campo, com foco na história local a partir da experiência do Assentamento Padre Assis, na cidade de Sossego-PB. Temos como objetivo específico abordar sobre a educação do campo e a partir dela enfatizar a história local; mostrar como a história local contribui no contexto do ensino de história para a educação do campo. Como problema de pesquisa apresentamos o seguinte questionamento: de que modo a história local no ensino de história no contexto da educação do campo contribui para as práticas educativas escolares?

Neste estudo recorreremos a Roseli Caldart (2004, 2008, 2009, 2012), Molina & Sá (2010, 2012) e Marlene Ribeiro (2010, 2012) para as discussões relativas ao conceito de Educação do Campo. Ao passo que para as discussões concernentes aos conceitos de História Local, Ensino de História e Consciência Histórica, partimos dos estudos desenvolvidos, respectivamente, por Vilma de Lourdes (2015), Circe Bittencourt (2009), Jörn Rüsen (2001, 2010, 2012) e Fernando Cerri (2011).

Buscamos problematizar neste estudo a trajetória da constituição do Assentamento Padre Assis, focalizando a historicidade deste assentamento no contexto da educação do campo e a partir dela discutir a importância de ensinar a história do assentamento a partir do ensino de história, privilegiando as questões relativas à história local. Faz-se necessário, desse modo, compreendê-la a partir do campo da ciência histórica.

A escolha por este tipo de tema e pesquisa tem relação com minha história de vida, pois, desde criança, me vi ligado à Educação do Campo. Minha mãe lecionou em uma escola do campo, no Assentamento Padre Assis,

Sossego-PB. Foram inúmeras vezes que vivenciei aquele desafiador cenário, cujas aulas eram realizadas, de modo improvisado, na sede do assentamento, numa turma multisseriada, com poucos recursos e muita gente a fim de aprender.

Ressaltamos que a situação educacional da escola do assentamento era desafiadora naquele período, porque não havia merenda, material pedagógico, estrutura adequada para manutenção de uma escola e comprometimento do poder público.

Anos depois, já na condição de estudante de graduação em História retornei ao assentamento com meu pai, que fazia sua pesquisa de mestrado¹ a respeito dos impactos sociais e econômicos da criação de assentamentos rurais, dentre eles o Padre Assis, no município de Sossego.

Articulado à minha vida pessoal com a minha vida acadêmica percebi que, a Educação do Campo sempre esteve presente em minha trajetória pessoal. Na graduação em História, me veio a oportunidade de trabalhar a educação do campo através do projeto de Iniciação Científica coordenado pela professora Patrícia Cristina de Aragão, intitulado: *“A história ensinada e o currículo intercultural: memória, identidade e práticas educacionais”*, na qual participei como pesquisador e pude articular meu lugar social com o rigor do fazer historiográfico, trazendo à reflexão histórica a Educação do Campo no contexto do Assentamento Padre Assis, Sossego-PB.

Lima & Mito (2007, p. 38) atentam para a não raridade da caracterização da pesquisa bibliográfica como uma metodologia restrita às atividades de revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Para eles, isso decorre da falta de compreensão “de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa”, e elucidam que a “pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

¹ Ver: MELO, José Carlos Antunes de. Impactos sociais e econômicos da criação de assentamentos rurais no município de Sossego/PB. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Estadual da Paraíba, Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

A pesquisa bibliográfica trás para a produção científica uma possibilidade de amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em várias publicações, ao passo que também auxilia na construção, ou melhor, definição do quadro conceitual cuja pesquisa está envolvida (GIL, 2002, p. 45). Como trás Lima & Miotto, isso não significa

descompromisso com a organização racional e eficiente frente à tarefa, pois a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos 'objetivos propostos' e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça. (2007, p. 40).

Desse modo, há uma sequência de procedimentos (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 42) pelos quais nossa pesquisa percorreu, no tocante à coleta e análise dos dados, que necessitam serem detalhados, divididas em: investigação das soluções, análise explicativa e síntese integradora. O primeiro percurso investigativo diz respeito à investigação das soluções, cuja atividade compreende o levantamento do material bibliográfico, selecionados como fonte de pesquisa.

Passamos para a análise explicativa das soluções. Nesse procedimento, ressalta Lima & Miotto, a explicação “é construída a partir dos dados obtidos nas obras selecionadas” (2007, p. 43), onde buscamos ilustrar e desenvolver os conceitos trazidos para a nossa discussão. Por último, se apresenta a “fase de reflexão e proposição de soluções, baseada no material de estudo que compôs a pesquisa” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 43).

Esta monografia está organizada em dois capítulos, sendo o primeiro **“Diálogos do Ensino de História com a Educação do Campo: uma abordagem reflexiva”**, e o segundo: **“Ensino de História e História Local: Educação do Campo para o cultivo da consciência histórica”**.

Desenvolvemos, no primeiro capítulo, uma reflexão histórica a respeito da emergência da Educação do Campo, erguida pelos movimentos sociais do campo no bojo das transformações sociais vivenciadas no Brasil nos anos 90, tanto como negação da Educação Rural, bem como da construção de um paradigma educacional que lhe fosse próprio. No segundo capítulo, partimos por construir reflexões teóricas e epistemológicas a respeito do lugar do ensino da História Local no contexto do Ensino de História na Educação do Campo, de modo a perceber como a articulação desses três campos práticos e teóricos

podem dialogar no cultivo da consciência história do sujeito educativo camponês.

2. DIÁLOGOS DO ENSINO DE HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA, CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Como indica Hobsbawm, “todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história” (1998, p. 37). Compreendemos que a narrativa histórica implica a construção de um discurso sobre o real, incapaz, de fato, de apresentar ou reconstruir o tempo em sua integralidade, porém está inscrito, sempre, em uma realidade social concreta e uma instituição de saber, ao passo que “toda produção de sentido reconhece um evento que aconteceu e que a permitiu”. (CERTEAU, 1982, p. 53). Deste modo, se torna importante discutir a trajetória do Assentamento Padre Assis, para a partir dele entender no viés educativo, a história local no ensino de história.

A escrita da história está imbuída de um conjunto de operações que lhe são próprias e cuja realização só pode ser concebida em consonância com elas. Delimitamos o território da discussão da nossa pesquisa, a reflexão a respeito do lugar da história local no contexto do ensino de história na educação do campo. Segundo Molina & Sá (2012, p. 329), “além das funções tradicionais reservadas à escola, como a socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos”, a Educação do Campo tem por compromisso cultivar a identidade social do sujeito camponês, reconhecendo e valorizando os traços e valores culturais, relações de trabalho e memórias coletivas nos processos de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

Como aponta Caldart (2004, p. 26), a escola da Educação do Campo deve ser capaz de construir e fortalecer identidades sociais e coletivas: “identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação”. Cultivar as identidades sociais no contexto da Educação do Campo requer uma articulação entre o ensino de história e a história local.

O ensino de História possibilita ao sujeito educativo diferentes interações com e no tempo, relações com o espaço e diálogos com a história local, regional e do mundo. Enquanto sujeitos históricos, estamos articulados ao

tempo, intrinsecamente ligados a ele, como coloca Luís Fernando Cerri, (2011, p. 60), “o tempo nos define, nos limita, e nos constrange: estamos condenados a ele, sem opção de não estar nele”.

Mergulhados no tempo, somos obrigados a nos deslocar nele. Rüsen (2012, p. 131), mostra que o conhecimento histórico se baliza em orientar os sujeitos no espaço temporal, apresentando as condições às quais as pessoas possam se compreender como partícipes da história e consigam orientar-se no tempo.

O uso da história local, em seu diálogo com o ensino de história, no contexto da educação do campo se constitui enquanto estratégia de aprendizagem, pois segundo Prado & Macedo (2013, p. 1204), ela se apresenta como “elemento importante da cultura histórica. [...] por estar mais próxima da realidade do/a educando/a [ela] ganha um sentido a mais, se torna mais ‘palpável’, e instiga um sentimento de identidade, pertencimento.” Ao compreender a historicidade de sua localidade, o sujeito histórico se percebe como herdeiro e co-partícipe de culturas e histórias que lhe recortam, se percebendo pertencente e responsável pelo seu espaço.

Chamamos atenção, desse modo, que uma Educação do Campo, preocupada com “os processos de percepção e de formação de identidades” (CALDART, 2004, p. 26), implica seu diálogo com o ensino de história e o uso metodológico nos processos de ensino-aprendizagem da história local.

Construir as identidades sociais no contexto das escolas do campo, requer um trabalho com a formação de uma consciência histórica. Como trás Fernando Cerri: “a consciência histórica tem como principal produto a orientação no tempo. Essa orientação, por sua vez, decorre da identidade e, dialeticamente, a produz e transforma”. (2011, p. 60).

No que diz respeito à abordagem, isto é, “o modo como o historiador trabalha, o tipo de fontes que ele constitui, a maneira como ele observa a realidade - em uma palavra, o ‘fazer histórico’[...]” (BARROS, 2013: 31), lançamos mão da pesquisa bibliográfica, que será nosso fio condutor para a apreensão, fabricação e interpretação dos documentos históricos. Como aponta Carlos Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com

base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A Educação do Campo é, como indica Caldart (2008, p. 69), “um conceito novo e em construção na última década”. Sua concepção emerge no bojo das lutas dos movimentos sociais do campo pelo acesso a terra e educação. Trata-se, nesse sentido, de um conceito novo, cunhado no contexto das lutas sociais dos trabalhadores do campo, na disputa por terra, educação e políticas públicas (MOLINA; SÁ, 2012) .

O conceito Educação do Campo “*nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual*” (CALDART, 2012, p. 259. Grifos da autora), enquanto um novo paradigma educacional forjado pelos povos do campo que se contrapõe, como chama atenção Ribeiro (2010), ao paradigma rural, um modelo que historicamente excluiu os povos do campo. Na ausência deixada pelo Estado, os movimentos sociais, no sentido de reagir aos processos históricos de exclusão e opressão, buscam erigir um paradigma educacional comprometido com os trabalhadores do campo e vinculado às suas necessidades, história e cultura.

Nesse sentido, a fim de compreender como o conceito de Educação do Campo emerge se contrapondo ao paradigma da Educação Rural, urge a necessidade de explicar, historicamente, três processos. O primeiro refere-se à constituição, no processo de industrialização brasileira empreendido nos anos 1930, àquilo Marlene Ribeiro atribui por “modernização do campo” (2010, p. 180). Quando a industrialização urbana ganhava fôlego em solo brasileiro, se consolidava na educação o paradigma da educação rural, como coloca Costa & Cabral (2016), um mecanismo de subordinação e alienação do povo camponês.

O segundo elemento histórico que recorreremos por explicar, se assenta no campo conceitual. Isto é, buscamos compreender de que modo se dá a superação e deslocamento epistemológico da educação rural para a educação do campo. O terceiro aspecto que nos propomos refletir, diz respeito à compreensão da Educação do Campo enquanto paradigma, isto é, um território político e teórico formulador de conhecimento, de ações teóricas e políticas

públicas. (FERNANDES; MOLINA, 2004). Dito isto, versemos agora por compreender os processos históricos vinculados à educação rural e seus deslocamentos epistemológicos à educação do campo.

O processo de industrialização brasileiro produzido pelo getulismo, inventa a Educação Rural enquanto política pública e necessidade histórica (RIBEIRO, 2010). A educação rural, nesse sentido, se apresentou como uma emergência histórica apenas compreensível no seu próprio contexto histórico, das especificidades contraditórias da industrialização brasileira. Como afirma Ribeiro: “[...] é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de ‘modernização do campo’”. (2012, p. 299). Nesse sentido, é importante ressaltar que,

Após 1930, as mudanças políticas no Brasil permitiram a instituição de um governo central forte, que procurou reduzir a influência da oligarquia rural priorizando uma política desenvolvimentista. O Estado Novo getulista se estendeu de 1937 a 1945 e, no período, decretos-leis procuraram reforçar as relações capitalistas no campo. (WELCH, 2012, p. 147).

A Educação Rural esteve engendrada em um processo articulado entre industrialização urbana e modernização do campo. Na medida em que o projeto getulista de nação ganhava fôlego por meio das iniciativas de industrialização e de modernização política, se promovia a “superação” do nosso atraso econômico e se buscava reduzir a influência das elites agrárias na política (PEREIRA, 2013).

A educação para os povos do campo, no paradigma rural, tinha por proposta constituir duas situações, a primeira dizia respeito à fixação dos povos camponeses no campo, uma vez que o processo industrial promoveu um verdadeiro deslocamentos migratórios no sentido campo-cidade, em torno do eixo sul-sudeste. Neste sentido, o Estado,

na busca por sanar esses e outros problemas e frente às novas demandas sociais e educacionais que estavam postas, era necessário ‘fixar o homem no campo’, e a educação foi considerado como o principal canal condutor de propagação dessa ideia.(PEREIRA, 2013, p. 123).

Na segunda situação a educação rural assume importante espaço, concerne à necessidade histórica de “preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista

[...]” (RIBEIRO, 2010, p. 166). Trata-se, agora, como afirma Feitosa (2006, p.93), em constituir um novo sujeito histórico, isto é,

um novo homem também era necessário ao campo; um campo que precisava atender às demandas, tanto de subsistência quanto de fornecimento de matéria-prima e mão-de-obra para a indústria nacional.

A educação rural, desse modo, emergiu no bojo do processo industrial brasileiro empreendido nos anos 30 como uma necessidade histórica à modernização do campo, servindo tanto à fixação do camponês ao campo, como para a formação de uma força de trabalho disciplinada para atuar no contexto capitalista industrial.

Fernandes e Molina (2004) chamam atenção de que o paradigma da educação rural esteve balizado no pensamento do latifundiário empresarial, servindo como forma de controle político sobre a terra e os povos que nela vivem. Seus idealizadores percebiam o campo apenas como espaço de produção pela acumulação de riquezas de poucos, ao passo que excluem os camponeses e retiram o seu papel de protagonistas. Nesse paradigma, a educação “é pensada para atender às demandas do capitalismo, do mercado de produção, constituindo-se em mecanismo de alienação para a reprodução da classe dominante”. (COSTA; CABRAL, 2016, p. 184).

A educação destinada aos povos do campo na história do Brasil caracterizou-se como uma extensão da escola urbana, constituída a partir de um modelo produzido em um contexto sociocultural distinto, longe dos sujeitos do campo. O currículo articulado por esse modelo educacional esteve em desacordo com as culturas, valores, necessidades e histórias das populações do campo. Nesse pressuposto, podemos observar que:

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Na educação rural foi imposto o modelo educacional urbano, uma vez que os conteúdos pouco ou nada se articulam com o contexto territorial do campo e com os conhecimentos historicamente produzidos pelos camponeses;

seus saberes são desvalorizados, invalidados e silenciados. O paradigma da Educação Rural, por meio da imposição da educação urbana, trouxe para o contexto educacional a ideologia dominante que oprimi e exclui os povos do campo, erigindo, então, um controle social.

No sentido de compreender esse controle social, materializado por meio da instituição do modelo educacional urbano no paradigma rural, recorreremos a Boaventura de Souza Santos (2007), para, a partir da analogia da dominação do Norte sobre o Sul, podermos pensar o domínio do urbano sobre o rural. Para Santos (2007, p. 71), no bojo da racionalidade moderna, ergue-se uma linha invisível que separa a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” – norte – e “o outro lado da linha” – sul. Boaventura nomeia esse processo de “pensamento abissal”, que se constituiu na impossibilidade de coexistência entre os dois polos – Norte e Sul – , negando ao “outro lado da linha” sua prerrogativa de existência.

O pensamento moderno ocidental continua a operar (SANTOS, 2007) mediante linhas abissais que dividem o universo em polos antagônicos. Isso se reverbera na educação proposta aos povos do campo, uma vez que o pensamento abissal nega outra possibilidade de referência e inviabiliza o “outro” do direito de constituir um conhecimento válido. Boaventura de Souza Santos trás, que,

no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre verdadeiro e falso à ciência [...] [que se] assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam, [...] refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis. (2007, p. 72-3).

A educação rural, no decorrer do processo histórico de formação do Brasil, em particular a temporalidade moderna inaugurada pelo getulismo, ocultou e silenciou as culturas camponesas, ao passo que impôs uma educação de cunho urbano, negando e negligenciando a diversidade sociocultural no contexto educativo do campo.

Com essa imposição de um modelo educacional estranho ao contexto camponês é possível observar, como indica Costa & Cabral (2016, p.189), uma “violação do direito à educação que valorize os princípios, os valores e a

cultura dos camponeses”, implicando uma “forma de dominação do meio urbano sobre o rural”.

É nesse contexto que se constitui o paradigma da Educação Rural, articulado entre o domínio do urbano sobre o rural, operacionalizado, sobretudo, por meio do uso político e ideológico da educação pelo processo de industrialização urbano dirigido pelo getulismo. Estes processos se colocam como pano de fundo social que ergue, historicamente, a emergência da educação rural como elemento necessário à “modernização do campo”.

Em reação a séculos de dominação e subordinação política e epistemológica, os movimentos sociais do campo, como aponta Ribeiro (2010, p.189), inserem a educação dentro do seu projeto popular no qual “a *emancipação humana* é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada”. Terra e escola estão imbricadas na luta dos movimentos sociais, articulados na tríade: campo, políticas públicas e educação (CALDART, 2008, p. 70). Nesse sentido,

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos sociais ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subordinação trazem suas pedagogias de resistências. Nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimento, constroem seus autorreconhecimentos. Pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade. (ARROYO, 2012, p. 14-15).

Reinhart Koselleck (2006, p. 102), discutindo a respeito da emergência histórico-social das mudanças, deslocamentos e surgimento de algum conceito, expressa que “a batalha semântica para definir, manter ou impor posições políticas e sociais em virtude das definições está presente, sem dúvida, em todas as épocas de crise registradas em fontes escritas”.

A luta por conceitos “adequados” emerge como princípio fecundo na arena da disputa política. É necessário, nesse sentido, posicionar as situações e contextos no tempo (BARROS, 2013), observando-as sob a égide de que cada um dos seus processos históricos interage e dialoga entre si. Desse modo, as mudanças conceituais devem ser compreendidas a partir de um contexto social concreto, situado em meio a determinados processos históricos, uma vez que o campo das mudanças semânticas ultrapassa a ordem linguística e se inscreve em uma dimensão social.

O termo Educação do Campo emerge no bojo das transformações brasileira experienciadas nos anos 90 do século XX, onde as questões da educação “para todos” e do enfrentamento da pobreza ganharam espaço no cenário político.

Buscamos compreender, portanto, que a alteração semântica de Educação Rural para Educação do Campo, não decorre simplesmente de uma reordenação linguística, mas fruto de uma intensa batalha coletiva dos povos camponeses pela construção de um paradigma educacional constituído pelas populações do campo articulado aos seus interesses e lutas. Como elucida Roseli Caldart, hoje já é possível se referir à educação do campo no plano conceitual, uma vez que:

há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere. (2008, p. 69).

O surgimento da educação do campo pode ser datado (CALDART, 2012, p. 259. Grifos da autora), é histórico, nasce no contexto do empreendimento da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, aparecendo “primeiro como *Educação Básica do Campo*”, passando a se chamar *Educação do Campo* na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004.

O movimento Por Uma Educação do Campo recusa a visão de um campo cuja referência está assentada no produtivismo capitalista, forjando um lugar onde sua função é produzir mercadorias, lhe negando a possibilidade de ser um espaço de vida. Nesse sentido, se:

Concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendique* respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, *mas por eles, com eles*, camponeses. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Os movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), lideraram ações no intuito de forçar o Estado a dirigir esforços institucionais e criar políticas públicas para atender aos sujeitos do campo. Por força de lutas sociais, o Estado aprovou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº.1, de 3 de abril de 2002, e ainda criaria o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passam a valorizar a educação do campo a partir de uma nova orientação: a dos movimentos sociais camponeses (COUTINHO, 2009).

O paradigma educacional erigido pelos movimentos sociais do campo, versa por denunciar as cercas impostas pelo sistema educacional tradicional, “com seus projetos autoritários e deslocados da realidade camponesa” (SANTOS, 2016, p. 33), ao passo que buscam propor e erguer um paradigma assentado na formação integral dos sujeitos do campo, articulando questões pedagógicas e educacionais às atividades campesinas desenvolvidas nas lavouras, criação de animais e lutas sociais. Pois, “não se constrói absolutamente nada de autônomo e emancipador, se os sujeitos, individuais e coletivos, estão distantes das questões identitárias e históricas que tocam o fazer pedagógico” (2016, p. 33).

Enquanto uma necessidade histórica, erigida no bojo das transformações sociais vivenciadas no Brasil nos anos 90, a Educação do Campo, antagônica ao paradigma da Educação Rural, inaugura uma nova forma de enfrentamento ao modelo educacional imposto aos povos do campo pela classe dominante (COSTA; CABRAL, 2016). Ao afirmar a luta por políticas que garantam aos povos do campo o direito à educação, afirma-se a necessidade de um novo paradigma educacional, balizado *no* e *do* campo² (CALDART, 2012, p. 261. Grifos da autora).

Ao recusar a visão latifundista da educação, cuja referência se baliza na compreensão do campo como espaço de produção, os movimentos sociais fundam um novo paradigma, assentado na valorização do campo e “sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 38).

² Segundo Roseli Caldart (2009), o *no* campo significa o direito à educação no lugar onde se vive e o *do* refere-se à construção paradigmática educacional pelos sujeitos do campo, articulados às suas necessidades históricas e sociais.

Desse modo, a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional brasileira, em particular a educação destinada aos povos que trabalham e vivem no/do campo. Articulou-se na luta pelo direito à educação a “luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos” (CALDART, 2009, p. 39).

Ela surge não apenas como denúncia e crítica da realidade, mas como “contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (2009, p 40). Ergue-se, nessa perspectiva, a necessidade histórica de uma outra concepção educacional, ancorada e pertencente aos povos do campo, o que implica um afastamento epistemológico da Educação Rural e a fundação de um novo paradigma educacional: a Educação do Campo.

Ao se afirmar não apenas como crítica da realidade educacional, como aponta Caldart (2009), a Educação do Campo busca construir uma alternativa ao modelo educacional tradicional, erguendo um paradigma que se volta “ao conjunto dos trabalhadores camponeses, aos seus interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico, atendendo às suas diferenças históricas e culturais [...]” (COSTA; CABRAL, 2016, p. 182). Compreendemos enquanto paradigma da Educação do Campo, uma

educação que tenha os camponeses como protagonistas, que não elimine os seus saberes, que não seja pautada em um modelo universal, mas que garanta o seu direito a educação pública e de qualidade, que viabilize uma escola que não negue o direito do sujeito de direito, que fortaleça a sua cultura, que seja articulada às suas necessidades, às suas lutas, aos movimentos sociais, ao seu modo de vida, que possibilite intervir em sua realidade social. (COSTA; CABRAL, 2016, p. 190).

Partindo desse pressuposto, a educação do campo almeja espaço na construção das teorias, bem como luta por participar da construção do conhecimento, trazendo à tona as experiências dos povos camponeses, uma vez que é necessário demarcar no plano epistemológico

[...] cada vez mais o território teórico em que a educação do campo está se pautando, propor uma teoria do conhecimento ligado a luta da classe trabalhadora, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico” (SÁ; MÓLINA, 2010, p. 81).

Construir um paradigma particular aos povos do campo se insere na possibilidade de erguer uma alternativa ao modelo de educação tradicional.

Como traz Fernandes & Molina (2004, p. 33), a “prevalência de um paradigma [...] contribui para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma”.

A luta pela Educação do Campo, nesse sentido, se articula entre a conquista da terra e a construção de novos paradigmas epistemológicos, “de concepções e ideologias, de referências teóricas e metodológicas que forneçam subsídios no âmbito educacional para a elaboração de políticas públicas do campo” (COSTA; CABRAL, 2016, p. 190).

O campo, na perspectiva da Educação do Campo, se apresenta como espaço de vida e de resistência dos camponeses, que lutam pela permanência e acesso à terra, território simbólico de produção material e imaterial, de construção de identidades sociais. Em seus princípios formativos, estão postulados a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa, cidadã e solidária. Uma educação “que valorize os sonhos e as utopias dos trabalhadores camponeses e seus movimentos sociais, uma defesa constante por educação emancipadora”. (SANTOS, 2016, p. 31).

Desse modo, se propõe um projeto de educação que possa ser erigido pelos sujeitos do campo, pensada enquanto direito a partir da especificidade e do contexto de seus sujeitos, articulando um horizonte de formação humana em sua dimensão geral, agregando questões sociais, culturais e econômicas.

Buscamos erigir uma educação em consonância com o pensamento pós-abissal, versado por uma ecologia dos saberes, partindo da ideia de que a “diversidade do mundo é inesgotável [...]” (SANTOS, 2007, p. 84). Recorremos à ecologia dos saberes, pois almejamos a valorização e o reconhecimento da diversidade no processo educativo, um diálogo entre os saberes, de modo que haja uma co-presença radical deles, ao passo que não se excluam, mas possam existir juntos, de forma respeitosa sob a égide da valorização da pluralidade social.

A Educação do Campo, portanto, precisa ser constituída, elaborada e pautada a partir dos interesses, valores sociais, políticos e econômicos dos povos que tem o campo como seu espaço de vida. Um paradigma que tome o campo como espaço criativo, de construção de conhecimento e de

desenvolvimento. Trata-se de constituir um novo paradigma, superar o modelo educacional tradicional e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Em seu processo constitutivo, a Educação do Campo se expressa em três movimentos que são distintos, mas simultâneos, como traz Roseli Caldart (2008, p. 75), que se complementam e dialogam na configuração do seu conceito. Segundo a autora, o conceito de Educação do Campo está articulado entre a *negatividade*, *positividade* e *superação*.

Negatividade refere-se à luta contra a percepção histórica de “considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados [...]” (2008, p. 75). O segundo, positividade, diz respeito à premissa de que a educação do campo não se pauta apenas como denúncia, mas como construção teórica e política. E superação, se relaciona com a “projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade” (2008, p. 75).

Estes três princípios formativos da educação do campo servem como analogia para pensar as nossas discussões neste tópico. *Negatividade*, *positividade* e *superação* se aproximam dos três processos históricos que elucidamos e discutimos.

Pensar a educação rural, espaço de negação do campo como lugar de criação e produção autônoma de conhecimento, se articula à percepção que Caldart (2008) tem do princípio de *negatividade*; *positividade*, de igual modo, se engendra na construção de um outro paradigma educacional, ancorado no ensejo de uma escola do e no campo, distante do postulado pela educação rural. Por último, *superação*, a construção de uma outra possibilidade de educação, sociedade e campo, uma vez que os movimentos sociais não se limitam a criticar a realidade social, mas, constroem uma alternativa de sociedade.

3. ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: A EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O CULTIVO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRIA

Educar, para Caldart, (2004, p. 26) “é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura”. Segundo ela, do ponto de vista político e pedagógico da Educação do Campo, há, pelo menos, três aspectos que a escola do campo deve versar no cultivo das identidades camponesas, sendo elas: *autoestima, memória e resistência cultural e militância social*.

A escola, de fato, tem um papel muito importante na formação da autoestima dos seus educandos, e do ponto de vista dos educandos camponeses, essa característica se apresenta com uma importância particular, “já que em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa autoestima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação muito fortes” (CALDART, 2004, p. 27), às quais urge a necessidade de serem superados no contexto de uma formação emancipatória dos sujeitos camponeses.

Deste modo, carece ser construída uma escola que assuma a tarefa de fortalecer a autoestima dos educandos camponeses, por meio de um trabalho ligado à valorização da memória, cultura e valores do grupo. Está é, como trás Caldart (2004, p. 27), uma premissa importante quando se trata de construir um projeto de Educação do Campo, mas pouco estudado no âmbito das pesquisas científicas. Nos processos de cultivo das identidades sociais dos povos camponeses no contexto dos espaços educativos, é necessário erigir uma escola que verse por

trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais. (CALDART, 2004, p. 27).

Estamos falando portanto, de uma escola que consiga ajudar os educandos do campo a superar qualquer traço de vergonha cultural com sua condição de camponês, que não apenas conheça sua história, mas que valorize a memória local e que se perceba herdeiro e partícipe de uma comunidade social.

A *militância social*, para Caldart, se apresenta também como uma premissa da Educação do Campo, uma vez que “a escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade” (2004, p. 28). A escola, nesse sentido, como possibilidade de um aprendizado preocupado com a formação de um sujeito militante, capaz de construir utopias e de transformar a sociedade.

Temos que perceber a Educação do Campo na sua capacidade de respeito e valorização das culturas camponesas, cultivo de utopias e formação de militantes sociais. É necessário refletir permanentemente sobre o trabalho teórico e pedagógico relativos à educação do campo, na formação da memória coletiva e da construção da consciência histórica do sujeito camponês.

Mas antes de continuarmos nossa discussão, acreditamos ser relevante delimitarmos teoricamente três conceitos, que imbricados, se postulam no cultivo das identidades sociais proposta pelo paradigma da Educação do Campo, sendo eles: o de ensino de história, o de história local e o de consciência histórica.

Circe Bittencourt (2009), que em seu livro: “Ensino de História: fundamentos e métodos”, busca perceber o ensino de história no tocante à sua historicidade, lugar e função em termos contemporâneos. Para esta autora, “as propostas curriculares, para todos os níveis de ensino, têm-se preocupado em responder à pergunta: ‘por que estudar História?’” (BITTENCOURT, 2009, p. 120).

O ensino de história, como trás Cerri (2011, p. 64), carrega as marcas de nascença do século XIX, cuja razão de existir repousava na possibilidade de construção da identidade coletiva de nação. Contudo, a contribuição do ensino de história “para a constituição da identidade permanece, mas já não se limita a constituir e forjar uma *identidade nacional*” (BITTENCOURT, 2009, p. 121. Grifos da autora).

Um dos objetivos centrais do ensino de História em termos atuais, conforme aponta Circe Bittencourt (2009, p. 121), insere-se na sua contribuição na constituição de *identidades*. A identidade nacional, nessa perspectiva, se

apresenta como uma das identidades a serem construídas pela História escolar. Para a autora, “a constituição de identidades, associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular” (BITTENCOURT, 2009, p. 121).

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL: PROPOSIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dentro desse quadro, para que se constitua um ensino de história significativo, é necessário que ele se insira como uma ponte na tarefa diária de compreensão do cotidiano. Pois como aponta Rüsen (2001), é por meio da compreensão da vida no tempo que se faz possível a construção de identidades históricas. Por meio das concepções teóricas de Vilma de Lourdes (2015), entendemos a História Local como um redimensionamento de olhar, uma apreensão do real voltada para

as especificidades e particularidades dentro de uma metodologia de pesquisa que considera aspectos da micro-história e da história da vida cotidiana, privilegiando novos objetos e sujeitos, revisitando memórias, envolvendo variados espaços e territórios, dentro, ainda, de temporalidades diversas (p. 47).

A perspectiva da história local recusa as concepções de história estreitas e ultrapassadas, erigindo um outro caminho para a construção histórica que se faça heterogênea e plural, fugindo, desse modo, do silêncios em que estavam alijados variados sujeitos históricos. A “história local tem, em si, as forças populares” (MELO, 2015, p. 47). Para a pesquisadora Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo (2010), a história local

é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutura de ‘bairros’ e ‘cidades’. (TOLEDO, 2010, p. 751).

Entendemos, assim, a história local como um recurso (MELO, 2015, p. 76) teórico-metodológico de abordagem não apenas para a pesquisa, mas também para o ensino de história, com a possibilidade de, por meio de recortes

espaciais e temporais contextualizados, retirar do esquecimento e silenciamento sujeitos sociais omitidos da narrativa histórica, ao passo que se apresenta como alternativa de construção do conhecimento histórico, contribuindo como aporte para o cultivo identitário do sujeito social.

Como trazem Buczenko & Germinari (2012, p. 133), a identidade é um fazer em processo, em constante formação, deformação e reconstrução, sendo, desse modo, a História Local um marco pelo qual o aluno pode se balizar na sua formação identitária. Nos termos de Vilma de Lourdes (2015, p. 43), é na esfera da história local que se “torna possível a articulação entre conhecimento e identidade social dos seus agentes que, ao mesmo tempo, se constroem e se expressam na dimensão do processo históricos”.

O ensino de História proposto pelos PCNs para o 1º e 2º ciclos (Ensino Fundamental), versa pela ideia de que “conhecer as muitas histórias de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte” (BRASIL, 1996, p. 43-44). Desse modo, o ensino de história local no contexto do ensino fundamental, ganha significado importante, uma vez que possibilita a introdução e formação de um raciocínio histórico no sujeito educativo. Segundo Schmitd & Cainelli (2009)

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

Circe Bittencourt (2009, p. 168), chama nossa atenção para o lugar da história local como um elemento necessário “para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência”. Ao passo que “o papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local” (2009, p. 169).

Compreendemos, assim, que o pressuposto da história local enquanto perspectiva teórico-metodológica de abordagem, no contexto do ensino de história, se apresenta, como versa Vilma de Lourdes (2015, p. 136), como possibilidade de construção de um conhecimento histórico significativo e plural

para o aluno, erigindo aproximações cognitivas concretas entre o sujeito e seu contexto social, articulando, sobretudo, o cultivo da consciência histórica.

O conceito de consciência histórica, refere-se ao fornecimento de sentido temporal à vida, na medida em que relaciona um *continuum* temporal articulado entre passado, presente e futuro. Como define Jörn Rüsen (2010)

é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experimenta o passado e se o interpreta como história. (...) É uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (2010, p.36)

O conhecimento histórico, como trás Fernando Cerri (2011, p. 60. Grifos nosso), é um elemento inerente ao ser humano, e que desde bem cedo nos deparamos com o *tempo* e somos levados a nos localizar no espaço temporal. Em termos funcionais, a História versa por orientar os sujeitos para a vida dentro da estrutura temporal, uma vez que todo ser social necessita se compreender dentro do tempo.

Desse modo, a consciência histórica, como trás Buczenko & Germinari (2012, p. 136), tem por competência a orientação temporal da vida prática interna, enunciado como: identidade histórica. Nas palavras dos autores, “a identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre passado, presente e futuro”. Nesse sentido, o conceito de consciência histórica “está inextricavelmente vinculado ao conceito de identidade” (CERRI, 2011, p. 62). Na esteira de Jörn Rüsen, a identidade histórica

consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo. O ponto extremo dessa consolidação de identidade é a “humanidade”, como supra-sumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito à qual diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, determinam as dos outros de forma tal que estes se reconhecem nelas. Esse critério de sentido, “humanidade”, fornece o parâmetro para se constatar a consolidação da identidade em que desembocam o progresso contínuo do conhecimento mediante a pesquisa histórica e a ampliação contínua das perspectivas mediante a reflexão histórica sobre referenciais (2001, p. 126).

Aprender a ler e a escrever historicamente, compreender a si e aos demais sujeitos como indivíduos sociais históricos, bem como estabelecer uma orientação sobre as relações sociais, são atributos da consciência histórica. Ou

como trás Schmidt (2009, p. 16), a consciência histórica “é o local em que o passado é levado a falar”, dar sentido e orientar o presente.

Os conceitos de Ensino de História, compreendido a partir de Circe Bittencourt (2009), História Local a partir de Vilma de Lourdes (2015) e Consciência Histórica com Jörn Rüsen (2001, 2010), articulados, nos orientam a pensar o cultivo das identidades históricas dos povos camponeses, apresentado por Caldart (2004), do ponto de vista operacional, isto é, o fazer concreto desse processo de reconhecimento histórico.

O ensino de história ofertado nas escola do campo, precisa privilegiar os saberes produzidos no contexto do território camponês, erguidos nos vários espaços sociais e culturais de produção, estabelecendo, desse modo, uma relação de pertencimento dos educandos com a comunidade. A Educação do Campo, é necessário que esteja claro, tem por foco de atenção os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Como trás Roseli Caldart (2004)

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um *projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, gestado desde o ponto de vista dos *camponeses* e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. (CALDART, 2004, p.1. Grifos da autora)

No cultivo da consciência histórica dos povos camponeses, o ensino de história, articulado à metodologia da história local, serve como mediador no processo de construção identitária, uma vez que

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Desse modo, o ensino de História, na abordagem da história local, precisa estar pautado na memória dos povos do campo, pois coloca Vilma de Lourdes (2015, p. 90), as memórias coletivas e individuais, bem como os

espaços de memória materiais espalhados nas mais diversas formas, devem ser reconhecidos e valorizados no cotidiano da sala de aula. A ordem do dia no contexto da educação do campo, deve ser a engendradora nas vivências cotidianas, seus laços afetivos, anseios e história. Como aponta Alfredo Bossi (1987, p. 53-54), aqueles que esquecem não tem bom lugar do destino:

A memória é o centro vivo da tradição, é o pressuposto de cultura no sentido de trabalho produzido, acumulado e refeito através da História [...]. Porque o esquecimento nos prende ao peso de um presente sem dimensões, quando é causado pela violência dos sentidos e pelo agrilhoamento da consciência. Ai daqueles que esquecem! As sociedades que se esquecem do seu passado, mesmo do seu passado recente, vagarão e errarão estupidamente sem encontrar a porta de saída que é a reflexão sobre o passado.

Portanto, é necessário ter no contexto da Educação do Campo, um Ensino de História versado por valorizar e reconhecer as memórias de luta dos povos camponeses. A articulação com a História Local, serve como instrumento metodológico no cultivo da consciência histórica do sujeito do campo. Consolidar, desse modo, uma identidade forte, orgulhosa em ser camponês, consciente de sua trajetória e história, como participante ativo nas lutas sociais que lhe recortam, fortalecerá os homens e mulheres que historicamente foram presos às amarras do poder dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos aqui, mais uma vez, a importância do reconhecimento dos saberes oriundos das experiências construídas e alicerçadas no cotidiano do Assentamento Padre Assis, como possibilidade educativa no contexto escolar no tocante ao Ensino de História na Educação do Campo. No espaço deste trabalho, buscamos problematizar à luz da ciência histórica, de que modo a história local no ensino de história no contexto da educação do campo contribui para as práticas educativas escolares nas escola do campo.

A proposta de Educação do Campo, em sua interlocução com o Ensino de História e a História Local, tem a oportunidade de garantir o direito dos povos do campo à herança cultural que historicamente lhe foi usurpada pelas classes dominantes. A escola do campo é um espaço privilegiado para manter viva a memória da comunidade camponesa, bem como o cultivo das identidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como ilustra Miguel Arroyo (2010, p. 48), “o direito à educação é o direito à herança cultural”.

No decorrer deste trabalho, analisamos a trajetória de formação do Assentamento Padre Assis, focalizando sua historicidade, de modo a compreender que suas práticas, histórias e memórias são educativas e precisam estar presentes no contexto da educação do campo, no diálogo entre o processo de ensinar história e as questões relativas à história local, para a constituição de uma consciência histórica do sujeito camponês e, reconhecimento e valorização do campo como local de vida, cultura e trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes*. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (Orgs.). *Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. Curitiba: UFPR, 2010. p. 35-53.

BARROS, José D'Assunção. *O tempo dos historiadores*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *A expansão da história*. In: *A expansão da história*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-38.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. História*. Brasília, DF: MEC, 1996.

CALDART, Roseli Salette. *Sobre Educação do Campo*. In: *Educação do campo: campo, políticas públicas e educação*. Organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 67-86.

_____. *Educação do Campo*. In: *Dicionário da Educação do Campo*./ Organizado por Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

_____. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. In: *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. (Orgs.) Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 10-30.

_____. *Pedagogia do movimento: sem terra*. São Paulo: Expressão popular, 2004.

CERRI, Luis Fernando. *Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011.

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. *Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática*. Ver. Bras. Educ. Camp. – Tocantinópolis, v. 1. n.2, p. 177-203. jul./dez. 2016.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. *Do direito à educação do campo: a luta continua!* Aurora, ano. III. número, 5. – Dezembro de 2009. ISSN: 1982-8004.

FEITOSA, André Elias Fidelis. *A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo emergente*. Niterói, RJ: UFF/PPGE, 2006. (Dissertação de mestrado).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Castagna Mônica. *O campo da Educação do Campo*. In: Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. (Orgs.) Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 32-53.

GIL, Antônio Carlos. *Como classificar as pesquisas?* In: Como elaborar projetos de pesquisa. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002, p. 41-57.

HOBBSAWM, Eric. “*O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?*”. In: Sobre a história.; tradução Cio Knipel Moreira. - São Paulo: Companhia das Letras, 1998: 36-48.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p. 97-118.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: pesquisa bibliográfica*. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. *História Local: contribuições para Pensar, Fazer e Ensinar*. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Escola do Campo*. In: Dicionário da Educação do Campo./ Organizado por Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 326-333.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Políticas de educação superior no campo*. In: Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Organizador por Mônica Castagna Molina. – Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 74-83.

PEREIRA, Priscila Leandro. *Educação rural na Paraíba (1946-1961): “um meio para fixar o homem ao campo”*. - João Pessoa, 2013. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

PRADO, Daniel Porciuncula; MACEDO, Sabrina Meirelles. *Reflexões a cerca do ensino de História: História Local e a Consciência Histórica*. Revista Latino Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013, p. 1197-1210 – Edição Especial.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *Educação Rural*. In: Dicionário da Educação do Campo./ Organizado por Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *No caminho para uma pragmática da cultura histórica*. In: Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Pp.129-140. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. *Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão*. In: BARCA, Isabel; MARTINS; Estevão de R.; SCHMIDT, Maria A; (Orgs). Jörn Rüsen e o ensino de História. pp. 23-40. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para-além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. Novos Estudos. – CEBRAP [online]. 2007, n. 79, pp. 71-94. ISSN 0101-3300.

SANTOS, Ramofly Bicalho. *Interfaces entre as escolas do campo e os movimentos sociais no Brasil*. Rev. Bras. Educ. Campo. Tocantinópolis. v.1. n.1, p. 26-46. jan./jun. 2016. ISSN: 2525-4863.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. *Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI*. História & Ensino. Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. *História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história*. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 743-758

WELCH, Clifford Andrew. *Conflitos no campo*. In: Dicionário da Educação do Campo./ Organizado por Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 143-151.