

LOPES, Alfredo Ricardo Silva*

<https://orcid.org/0000-0003-2884-1701>

VIANA JÚNIOR, Mário Martins*

<https://orcid.org/0000-0001-5957-7021>

RESUMO: O presente trabalho discute a relação entre o Ensino de História e a Educação do Campo, a partir das contribuições do uso da História Local, para compreender como o campo responde ao contexto da crise ambiental produzida pelo capitalismo. Neste caminho são aproximados os pressupostos de que o Ensino de História deve orientar a vida prática e da educação camponesa comprometida com a análise e a mudança da realidade onde os sujeitos do campo estão inseridos. Para tanto, avalia-se o uso da História Local enquanto perspectiva de análise para realidade do lugar, que culmina na discussão sobre a integração da crise ambiental contemporânea na Educação do Campo. Metodologicamente são analisados os trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no intuito de perceber se e como as áreas se relacionam na atualidade. Desta forma, defende-se neste artigo que o ensino da História Local, no âmbito da Educação do Campo, precisa integrar as dinâmicas globais de apropriação dos recursos naturais, o que não fica evidente nos trabalhos analisados. Assim, pode-se desenvolver uma consciência histórica e socioambiental que valorize o passado e esteja preparada para os novos desafios futuros da Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Educação do Campo; História Local.

ABSTRACT: This work discusses the relationship between History Teaching and Rural Education, based on the contributions of the use of Local History, to understand how the countryside responds to the context of the environmental crisis produced by capitalism. In this path, the assumptions of History Teaching that should guide practical life and peasant education committed to analyzing and changing the reality in which rural subjects are inserted are brought together. To this end, the use of Local History is evaluated as an analytical perspective for the reality of the place, which culminates in the discussion on the integration of the contemporary environmental crisis in Rural Education. Methodologically, the works found in the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) are analyzed in order to understand whether and how the areas are related today. Therefore, this article argues that the teaching of Local History, within the scope of Rural Education, needs to integrate the global dynamics of appropriation of natural resources, which is not evident in the works analyzed. Thus, it is possible to develop a historical and socio-environmental awareness that values the past and is prepared for new future challenges in Rural Education.

KEYWORDS: History Teaching; Rural Education; Local History.

* Professor do Departamento de Educação do Campo e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de História e História da Universidade Federal de Santa Catarina.

** Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará.

INTRODUÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E HISTÓRIA LOCAL

O Ensino de História e a Educação do Campo são tidos como temáticas relativamente novas na pesquisa histórica. O Ensino de História como campo de pesquisa estruturado emerge na década de 1990. Antes disso era visto como uma preocupação secundária em virtude da pesquisa acadêmica histórica se mostrar desconectada das demandas do ensino. No mesmo contexto, a Educação do Campo surge como espaço autônomo de discussão das necessidades educacionais dos povos do campo, das águas e das florestas, confrontando uma educação rural que percebia território produtor de alimentos como inferior ao urbano.

Em virtude destes aspectos, a análise dos temas de forma conjugada ainda não foi contemplada em muitas teses e dissertações defendidas em território nacional. Este artigo avalia as teses e dissertações que aglutinam as duas temáticas, atentando para o uso recorrente da História Local como perspectiva para o Ensino de História. Nesse contexto, a aproximação entre a Didática da História e a Pedagogia Freireana é basilar para compreender as estratégias de uso da História Local.

Em se tratando de um tema de pesquisa relativamente novo, é preciso observar também que até o presente foram produzidos poucos trabalhos que articulam o Ensino de História à Educação do Campo. Como metodologia de trabalho, tem-se o levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, onde foram encontrados 4.848 trabalhos sobre a temática do Ensino de História; e 2.677 entradas sobre a Educação do Campo. Entretanto, as publicações que articulam as duas áreas são apenas oito.

Gráfico 1

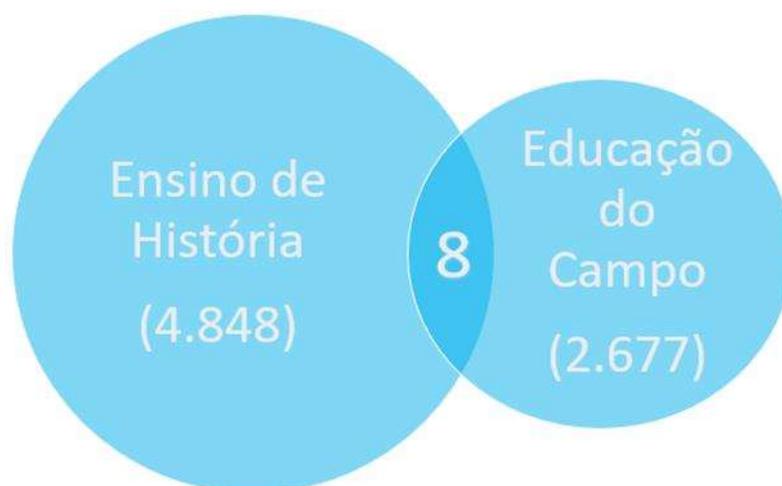


Gráfico 1: Arranjo dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Uma das explicações é que os primeiros cursos de graduação em Educação do Campo completaram 16 anos em 2024, o que respalda a área como novíça. Outro elemento a ser considerado é que a maioria dos cursos foram estruturados na formação por área do conhecimento (ex.: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens), o que leva o ensino e a pesquisa para a seara da interdisciplinaridade e diminui as publicações exclusivas da disciplina de História.

A Educação do Campo surge com o objetivo proporcionar melhores condições de acesso à educação adaptada às reais necessidades do campo, a todos aqueles que trabalham na terra para produzir seu sustento. Para tanto, tem como princípios pedagógicos a recomposição da soberania política dos trabalhadores do campo, das águas e das florestas, a partir do reconhecimento de valores humanos fundamentais à vida, em contraposição às “leis” do mercado. No intuito de intervir na complexa e desigual realidade do campo, a educação é compreendida como um amplo processo não só escolar, mas de formação que constrói as referências sociais, culturais e políticas dos sujeitos do campo.

Esta tarefa não é fácil, dado que o cenário agrícola brasileiro vive um enorme paradoxo. Segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, apenas 23% das terras envolvidas com agricultura estão ocupadas pela Agricultura Familiar. Contudo, esse quase um quarto do território agrícola corresponde a 77% das 5 milhões de propriedades rurais, e tal parcela produz 67% de tudo que é consumido dentro do país. Esta realidade se estabelece, segundo Ariovaldo Oliveira (1997), em função da

exploração realizada pela agricultura capitalista industrializada monocultora, que diminui os postos de trabalho no campo e aumenta a desigualdade social.

O Ensino de História abordado nesse trabalho discute a matriz teórica na Didática da História de Jörn Rüsen (2001). O teórico alemão defende que a Didática da História tem como preocupação compreender e analisar o aprendizado histórico. Tal aprendizado é definido como um processo de interpretação das experiências humanas, sempre orientadas pelo tempo (RÜSEN, 2011, p.41). Desta forma, o desafio que se estabelece ao aproximar a Didática da História e a Educação do Campo reside na articulação do elemento espacial e temporal da realidade do campo no Brasil para a definição de aprendizado histórico.

Nesse caminho, a História Local emerge como perspectiva capaz de oferecer subsídios para essa articulação entre Ensino de História e Educação do Campo. Vista como estrela de menor grandeza por muito tempo, a História Local carregou esse estigma pela falta de profissionais qualificados na sua produção no passado e, principalmente, pelo caráter reducionista de sua análise (CAVALCANTI, 2018).

Gráfico 02



Gráfico 2: Centralidade da História Local entre Ensino de História e Educação do Campo.

Entretanto, ganhou importância à medida que se integrava às grandes narrativas nacionais. Especialmente depois dos anos 1990, com o florescimento do conceito de globalização, a História Local passou a arregimentar mais adeptos,

imbuídos da certeza na importância de defender a cultura local (BARROS, 2013). Por fim, defende-se neste trabalho a necessidade de vincular a História Local às questões ambientais em face a crise ambiental que se estruturou pela forma com que a sociedade capitalista se apropria e consome os recursos naturais (BECK, 1998). Desta forma, aproximar o Ensino de História das discussões ambientais é basilar para um Ensino de História realmente preocupado com a vida prática.

HISTÓRIA LOCAL COMO DESAFIO GLOBAL

Segundo Guimarães (2016), o ensino de uma História Local no Brasil serviu para contrapor um modelo de difusão da História Nacional institucionalizada, marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores. Schmidt e Cainelli (2009) alertaram para a constante negligência e até descaso que a maioria dos professores(as) e historiadores(as) tinham (têm?) pelos conteúdos da História Local. Segundo os autores, a importância do estudo da História Local reside no fato de que, ela “gera atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.139).

Este destaque possui correspondência com o artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece a diretriz curricular para todo o território nacional. Segundo a lei:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 9).

No contexto brasileiro, a escrita das histórias locais foi até a década de 1990 produzida em sua maioria por não historiadores, normalmente professores com alguma ligação com as Ciências Humanas ou bacharéis em Direito, dado o bacharelismo compreendido como habilitação para o exercício do poder (HOLANDA, 1995).

É fato que as discussões sobre o papel da História Local na educação são uma constante na história da educação do Brasil. Já apareciam nas Reformas

Curriculares de 1930 e, ainda, no Parecer 853 do Conselho Federal de Educação de 1971 (SCHMIDT, 2007). A preocupação naqueles momentos, entretanto, não residia em como ou quem produzia História Local, mas, sim, nas articulações entre História e Geografia, privilegiando “o estudo do mais próximo e mais simples deslocando-se depois para o mais distante e mais complexo” (SCHMIDT, 2007, p. 188).

Em meados da década de 1990, depois de um intenso debate, foram lançados pelo Governo Federal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eram diretrizes para orientar os educadores por meio de uma normatização de conteúdos fundamentais em cada disciplina. Os PCNs foram pensados como balizas para professores, coordenadores e diretores, que podiam adaptá-los às peculiaridades locais. Nesse sentido, contribuiu bastante para que o Ensino de História voltasse a discutir a História Local, agora “como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica” (SCHMIDT, 2007, p. 189).

No bojo destes debates em torno dos PCN's, o livro clássico “Ensino de História: fundamentos e métodos”, de Circe Bittencourt (2004), assinala a História Local como estratégia para um Ensino de História substantivo. O livro produzido sobre demanda editorial, vale notar, aparece como ferramenta para dar conta das transformações orientadas pelos PCNs, tratando a História local na seção Métodos e Conteúdos Escolares, parte em que a historiadora integra os estudos da História do Cotidiano à História Local.

A partir deste momento, sobressaem reflexões sobre experiências docentes que tentam lidar com desafios e problemas concernentes à História Local. Este é o mote do importante trabalho de Eivaldo Cavalcanti (2018) em torno de aspectos como o “pequeno”, o “entorno”, a “totalidade”, a “espacialidade e “não local”. No “I Encontro de História do Sul e Sudeste do Pará, cuja temática central foi: ‘O local e global: o lugar dos direitos na sociedade globalizada’” (CAVALCANTI, 2018, p. 273), o autor explica que o texto é fruto das discussões em outro “local”, a disciplina “Prática Curricular Continuada I: ensino de história local e regional”, lecionada no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

O primeiro desafio apresentado por Cavalcanti é lidar com a compreensão de que a História Local é uma “história pequena”. Essa forma de entendimento se estrutura “em uma relação de oposição aos considerados grandes fatos ou acontecimentos” (CAVALCANTI, 2018, p. 277). O “pequena” aqui não significa sem importância, mas uma história que não ultrapassa as fronteiras artificiais do determinado lugar. Desta forma, o maior desafio que se estabelece é a tarefa de como definir a dimensão do que é o local.

O segundo problema levantado é a compreensão da História Local como “história do entorno”. Nesse desafio a História Local seria compreendida unicamente como uma história “próxima” (CAVALCANTI, 2018, p. 278), o que pode implicar uma interpretação reducionista. Uma vez que, a investigação sobre um determinado local produz conhecimentos que podem deslocar hierarquias e sobreposições entre nacional e regional (CAVALCANTI, 2018, p. 280).

O terceiro desafio trazido se baseia no entendimento da História Local como passível de ser estudada em sua “totalidade”, pois resulta “da concepção que compreende a história local como um conjunto coeso e diminuto de relações e, por isso, seria possível estudá-la em sua totalidade” (CAVALCANTI, 2018, p. 280). O erro se estrutura ao acreditar que, “talvez por ser apreendido como algo “menor” em dimensões espaciais, credita-se ao estudo do local a possibilidade de ser ele analisado em totalidade. Erro crasso” (CAVALCANTI, 2018, p. 281). A busca pela totalidade, que emergiu com a segunda geração da Escola dos Annales, mostrou-se como uma musa escorregadia.

O quarto problema apresentado é a percepção da História Local como determinada pelo espaço geográfico. O “local” enquanto um adjetivo acoplado à “história”, estabelece uma relação espacial que dirige aos “limites físico-geográficos – quase sempre apreendidos como pequenos” (CAVALCANTI, 2018, p. 282). Apesar de não existir experiência humana fora de um determinado espaço, na argumentação de Cavalcanti não é a dimensão espacial que institui reconhecimento ou legitimidade à história local, “é a dimensão política do acontecimento” (CAVALCANTI, 2018, p. 282).

O último desafio apresentado é o entendimento da História Local como uma extensão e um desdobramento da história “não local”. Tal interpretação “apreende e

representa a História Local como uma extensão, um desdobramento de uma história ‘não local’, como se fosse peça de um quebra-cabeça” (CAVALCANTI, 2018, p. 282). Nesse caminho, a história local encontraria sua legitimidade de pesquisa e de ensino por ser entendida como uma consequência de uma história “maior”.

Como baliza para as problematizações produzidas, Cavalcanti discute o conceito de espaço enquanto construção política e simbólica a fim de estabelecer parâmetros para a pesquisa da História Local. Para o historiador:

[...] o espaço – seja ele nomeado como local ou global – é uma construção política e simbólica, antes de ser físico-geográfica, porque são as práticas políticas e as relações de poder que nomeiam, inventariam e produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico (CAVALCANTI, 2018, p. 285).

A premissa epistemológica de que a esfera política se estabelece ontologicamente sobre a materialidade da vida, relaciona-se com a legitimação política que, para Cavalcanti, garantiu e legitimou o desenvolvimento da História Local. Contudo, neste ponto do desenvolvimento teórico da História Local, a primazia do político não ajuda na resolução dos problemas de escala que estruturam a maior parte dos desafios trazidos por Cavalcanti.

A centralidade da esfera política já encontrava dificuldades de se manter mesmo no paradigma da globalização. Para Ulrich Beck, o termo globalização se tornou onipresente na década de 1990, justamente pela sua polivalência e ambiguidade. Apesar do conceito defender uma aproximação e mútuo encontro de culturas localizadas, ele reconhece uma nova forma na configuração das relações entre as pessoas e culturas; não marca o fim da política, mas aponta para a saída da dimensão político do domínio categórico do Estado Nacional (BECK, 1998, p. 15).

A política da globalização não pretende somente eliminar as travas dos sindicatos, mas também as do Estado Nacional; em outras palavras, pretende subtrair poder da política estatal-nacional. [...] Pretendem dismantelar o aparato e as funções estatais no intuito de realizar a utopia do anarquismo mercantil do Estado Mínimo (BECK, 1998, p. 18).

O sociólogo alemão destaca que a onipresente globalização dos anos 1990, teve consequências econômicas muito significativas na transformação do planeta, pois, inicialmente, esta seria a globalização do Capital. Contudo, *pari passu* a

fagocitose de economias locais produzidas pelo capitalismo sem fronteiras e a financeirização da economia, que Ulrich Beck chama de “Capitalismo sem trabalho” (BECK, 1998, p. 26), despontavam as consequências ecológicas do modelo produtivo da sociedade industrializada.

Segundo Beck (1998, p.86), a “globalização ecológica” levou os seres humanos a uma politização involuntária. O Homo sapiens pôs a si mesmo em perigo, coisa que não é imputável a Deus ou a natureza. Nesse sentido, “o choque ecológico produz uma experiência que os teóricos da política acreditaram reservar às guerras” (BECK, 1998, p. 87).

O pânico e histeria trazidos pela crise ambiental pode sem dúvida gerar violência, por outro lado, podemos afirmar que, em nossos dias é a primeira vez que se pode verdadeiramente experimentar um destino comum para a humanidade – por mais paradoxal que possa parecer. Ao reconhecer o avanço da crise ambiental, desperta-nos uma consciência comum cosmopolita capaz de suprimir até as fronteiras existentes entre os seres humanos, os animais e as plantas. Se os perigos locais fundam uma sociedade, os perigos globais fundam a sociedade global (BECK, 1998, p. 87-88).

Neste contexto, com a globalização ecológica como paradigma, a escrita da História Local na Educação do Campo passa a ser produzida numa relação que vai além da perspectiva local ou nacional. No mesmo caminho, a crise ambiental, por sua vez, também conduz essa escrita sobre as fronteiras da política eminentemente humana. Assim, o entrelaçamento das duas teorias potencializa a prática de ensino e pesquisa de uma História Local, mais conectada às reais demandas da população camponesa.

A DEMANDA DOS SUJEITOS DO CAMPO POR UMA EDUCAÇÃO DIGNA

A Educação do Campo, nos moldes que hoje está estruturada, surgiu como uma estratégia dos movimentos sociais, especialmente dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estabelecidos fora dos núcleos urbanos na década de 1990 com base nas reais demandas educacionais para que os sujeitos do campo tenham condições dignas de vida. Tais demandas foram materializadas nos

debates da I Conferência Nacional “Por uma educação básica no campo”, realizada em Luziânia-GO em 1998. Nesse sentido, buscou-se produzir uma educação inclusiva, plural, libertadora e democrática.

Contudo, é preciso destacar também a herança da organização das Ligas Camponesas no desenvolvimento dos movimentos sociais do campo. Como a primeira experiência de reforma agrária no país, a luta das famílias no Engenho Galileia, localizado na Zona da Mata pernambucana, no Nordeste do Brasil, nas décadas de 1950 e de 1960, produziu os fundamentos para as estratégias da década de 1990.

O projeto camponês compreende o sujeito dialeticamente como formador dos processos educativos e tais processos enquanto formadores dos sujeitos em uma perspectiva de retroalimentação. Portanto, a prática educativa tem sentido quando serve à vida e fornece ferramentas para que os sujeitos consigam transformar a realidade em que vivem (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, cabe destacar que a proposta da Educação do Campo não é o único projeto educacional em atuação no meio rural. Já se propunha na década de 1960 a educação para o trabalho, contudo dentro de um projeto de agricultura industrializada capitalista voltada principalmente para o mercado externo. Apresentava-se de forma diametralmente oposta ao projeto libertário que o campo demandava. A educação do campo em certa medida é um distanciamento crítico e necessário ao projeto de formatação de mão-de-obra que visava menos uma demanda dos trabalhadores, e mais dos patronatos agrícolas (MENEZES NETO, 2009).

O modelo de agricultura industrializado capitalista monocultor é historicamente produtor de exclusão e apropriação de terras. Segundo Oliveira (1997), o caráter rentista da propriedade no Brasil vem inibindo toda e qualquer iniciativa de reforma agrária que tenha sido delineada ao longo da História do Brasil. O modelo produtivo agrícola inserido no Brasil depois da Segunda Guerra Mundial, pautado na mecanização agrícola e no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes, conforme Mazoyer e Roudart (2010), resultou em um aumento de produtividade nunca visto na história da humanidade.

Entretanto, tal incremento produtivo implicou também na queda do preço dos produtos agrícolas. Assim, os agricultores que não possuíam capitais para participar do processo de alta produtividade, não se encontravam mais em condição de concorrer no mercado com aqueles que participavam do que foi chamado, a “Revolução Verde”. Nesse sentido, as próprias regulações econômicas de tipo capitalista acentuaram o processo de êxodo rural e aumento dos latifúndios, que marcam o contexto da urbanização no Brasil da segunda metade do século XX (GONÇALVES NETO, 1997). Do ponto de vista histórico, a educação oferecida ao trabalhador camponês ou urbano naquele contexto buscava adequar a visão de mundo essencialmente camponesa vista de forma depreciativa em comparação com a educação urbana (MENDONÇA, 1997; 1998; 2010).

A agenda da Educação do Campo se insere, portanto, em uma realidade onde os direitos civis, políticos e sociais foram constantemente usurpados e negados. Desta forma, a Educação do Campo luta contra um modelo de educação que mal atende os anos iniciais do Ensino Básico, produzindo taxas de analfabetismo desproporcionais entre o campo e a cidade (DUARTE, 2008).

Dentro dessa conjuntura, ainda há a valorização do espaço urbano como símbolo da modernização e do progresso. Miguel Arroyo (2004) enfatiza que foi produzido um modelo de educação para as áreas rurais que tem como resultado o incremento do êxodo rural, o aumento da proletarização nas cidades e a facilitação da exploração no campo. A tecnologia como meio para aumentar a produtividade também é uma das estratégias do agronegócio para impor novas sociabilidades ao campo, assim saberes tradicionais passam a ser reconhecidos como sinônimo de atraso e o campo para se desenvolver precisa seguir os passos da cultura cidadina.

De maneira ampla, a prática pedagógica da Educação do Campo é tributária da tradição pedagógica de Paulo Freire. Tal perspectiva tem como base o diálogo e a problematização do e no processo educacional, o que implica uma radical transformação na relação professor-aluno, pois o processo educacional não se dá sobre os alunos, mas com eles (MOLINA, 2015). Inclusive no que se refere à definição dos currículos programáticos das escolas do campo, pois o planejamento pedagógico é realizado com a comunidade e a família. O projeto freireano busca romper com a lógica bancária, em que os professores “depositariam” os conhecimentos nos alunos

para “sacar” nas avaliações. Nessa proposta tradicional, os professores ainda seriam os únicos detentores do conhecimento que autoritariamente seria levado a alunos.

Outro elemento dos projetos amparados na perspectiva freireana está na função do diálogo como ferramenta educadora, em que com base numa confiança recíproca de aprendizado se estabelece uma condição de comunicação que transforma o entendimento da realidade de educador e educando. Os temas geradores são compreendidos como pontos de partida para o processo de produção de novos (re)conhecimentos, selecionados pela realidade em que os educandos estão inseridos. São o primeiro passo para uma (re)leitura da realidade (FREIRE, 1996).

Nos parâmetros da Educação do Campo, o sujeito precisa ter sua autonomia respeitada, pois os trabalhadores lutam pela terra e para permanecer na terra. Para Roseli Caldart (2011), expoente da teoria pedagógica emancipadora no campo, a Educação do Campo tem a realidade como princípio e fim do processo educativo, onde o trabalho na terra é entendido como emancipador e formador de sujeitos não fragmentados de sua totalidade.

Arroyo (2004) destaca também que o projeto protagonizado pelo campo luta contra o silenciamento imposto aos sujeitos, constantemente vistos como atrasados ou retratados como sem conhecimento. O educador assevera que o campo está vivo, como um espaço dinâmico onde os sujeitos se organizam para produzir uma dinâmica sociocultural própria (ARROYO, 2004).

De maneira mais prática podemos assinalar duas importantes experiências de educação no campo desenvolvidas nas quatro últimas décadas: as Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Familiares Agrícolas (EFAs). Possuindo como base a Pedagogia da Alternância, as casas e escolas familiares foram organizadas e implantadas observando a interação e respeito das práticas agrícolas de cada local/região, fosse no Nordeste ou Sul do país. Apesar das especificidades de cada uma destas propostas, guardam importantes similitudes que podem ser observadas na (i) alternância (períodos de vivência alternador na escola e propriedade rural), (ii) no envolvimento familiar no processo educativo e (iii) na realidade local e seus desafios como ponto de partida para esses projetos de educação do campo (MATTOS, 2010).

A Educação do Campo busca, portanto, recompor a soberania do trabalhador da terra, que pode interagir com o mercado, mas tem nos valores humanos as referências fundamentais para a vida. Aqui a educação é compreendida como um amplo processo para formação humana que constrói os referenciais sociais, culturais e políticos para a intervenção na realidade (CALDART, 2011).

Nesse movimento, a educação escolar é resultado de uma articulação entre escola, família e comunidade, em uma dinâmica de diálogo dos anseios educacionais locais com a educação realizada. Esse projeto é do campo e não “só” rural, pois busca aglutinar todos os sujeitos que dependem da terra: populações tradicionais, camponeses, indígenas, quilombolas, todos que dependem da terra e habitam o campo, as águas e as florestas têm direito a uma educação que assegure seu desenvolvimento e ofereça condições dignas de vida.

O diálogo com os anseios locais, estaduais ou regionais pode assumir matizes diferentes, dado o caráter diversificado e heterodoxo do âmbito rural no Brasil. Na região que corresponde ao semiárido brasileiro, por exemplo, a Educação do Campo tem sido articulada a outros paradigmas como o de “Convivência com o Semiárido” em uma frente que desmistifica o semiárido como lugar inabitável, agrega conhecimentos e práticas dos processos educativos nas regiões historicamente marcadas por estiagens, além de propiciar valores e ideias de representação social sobre a natureza que fomentam novos diálogos em torno da relação humanidade-natureza (MATTOS, 2010)

Segundo Roseli Caldart (2011) as pedagogias que orientam a Educação do Campo seriam ainda mais amplas e diversas. Cada uma oferece subsídios específicos para um olhar plural, democrático e libertário. A Pedagogia da Luta Social se pauta na premissa de que nada é impossível de se mudar. A Pedagogia da Organização Coletiva tem como base a ideia de que quando a coletividade percebe seu passado comum tem mais condições de efetivar a mudança social. A Pedagogia do Trabalho e Produção compreende que é necessário garantir a qualidade de vida através do trabalho na terra. A Pedagogia da Cultura valoriza o modo de vida produzido no campo e valoriza também a cultura material e imaterial própria dos movimentos do campo. A Pedagogia da Escolha compreende que o processo de tomada de decisão é individual e coletivo, em que o sujeito é capaz de mudar a sua realidade.

Há ainda a Pedagogia da História que promove a compreensão de um sentido da História e da percepção de ser parte dela, projetando todo sujeito como sujeito histórico (CALDART, 2011) e, acrescenta-se, pensante das relações com a natureza, principalmente a partir do reconhecimento e ampliação da questão ambiental nas últimas décadas.

A discussão sobre a sustentabilidade chega para Educação do Campo através d'A Pedagogia da Terra de Moacir Gadotti (2001). Esta obra busca orientar o processo educativo em meio à crise ambiental produzida pelo intenso consumo de recursos naturais e a, conseqüente, degradação do planeta. Nesse paradigma, o processo educativo precisa levar em consideração a materialidade da vida humana no intuito de se desenvolver uma consciência planetária capaz de guiar a educação. Desta forma, a pedagogia ecológica proposta por Gadotti, orienta o trabalho na Terra, bem como a busca pela sustentabilidade.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sobre a produção que integra a Educação do Campo ao Ensino de História, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados oito trabalhos, como destacado anteriormente. Cabe salientar que nesse montante existe uma tese e sete dissertações, sendo que 6 dessas dissertações foram produzidas no âmbito do PROFHistória. O Mestrado Profissional em Ensino de História começou a se materializar em 2012, e tem como característica sua formação em rede. Porém, foi só em 2015 que surgiram os editais das primeiras turmas (BITTENCOURT, 2022).

A tese de John Alex Xavier de Sousa defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba foi o primeiro trabalho encontrado no Banco de Teses e Dissertações da Capes que tratava do Ensino de História na Educação do Campo. Com o título "Permanências e Mudanças no Ensino de História, na Universidade do Tabuleiro (UNITAB), no Município de Bananeiras (PB) João Pessoa 2013", o trabalho analisa as dificuldades dos professores de História na localidade em se adaptar às demandas dos alunos oriundos do campo. Contudo, mesmo com tais dificuldades, como deficiências na

formação docente, os professores elaboram estratégias conscientes das especificidades da Educação do Campo, pensando o Ensino de História.

Souza esclarece que o Ensino de História nas áreas rurais é normalmente prejudicado pela tradicionalidade que inscreve na prática dos professores modelos de ensino que não atendem as demandas dos educandos (2013). Essa tradicionalidade é traduzida pelo modelo da transposição didática, que marca a escola como um não-lugar na produção de conhecimento histórico. O autor destaca também suas discordâncias sobre uma Educação do Campo ortodoxa que insiste em manter os sujeitos só no campo, defendendo assim uma flexibilidade que permite aos sujeitos se deslocarem conforme suas necessidades. Assim, explica Souza (2013) que, a História Local não é ensinada na escola por ele analisada, pois segundo os professores tal conteúdo não consta nos livros escolares.

Na dissertação “Fazer e Ensinar em História’: Memória e Construção da Educação do Campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares – Mari/PB” publicada em 2017 no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Kamila Karine Dos Santos Wanderley analisa a construção do Saber Histórico Escolar através da prática dialógica e conscientizada dos sujeitos do campo. A partir dos conceitos de identidade e memória, o trabalho defende uma Educação do Campo que tenha o ensino de História Local, orientado pelas questões do cotidiano no intuito de fortalecer a identidade social produzida pela Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Wanderley explica que o projeto social educativo da Educação do Campo vai na contracorrente do projeto estatal, “pois tal projeto do movimento está pautado numa pedagogia da autonomia e emancipação dos sujeitos do campo, a partir de uma educação contextualizada e conscientizadora” (WANDERLEY, 2017, p. 113). Nesse cenário, a relação entre o currículo escolar e a realidade da comunidade são fundamentais para produção de participação e diálogo da comunidade com a escola. A História Local, por sua vez, surge com a responsabilidade de permitir à comunidade a reflexão sobre a historicidade de sua formação e manutenção no território (WANDERLEY, 2017).

A primeira dissertação do Mestrado Profissional de Ensino de História sobre a temática da Educação do Campo, foi produzida na Universidade Federal do Tocantis

em 2019, por Claudimir de Oliveira Espindola. O trabalho busca identificar as etapas do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de História a partir da história dos saberes e vivências dos estudantes. Com o suporte da Didática da História de Jörn Rüsen o trabalho “Saberes e Vivências dos Estudantes na Educação do Campo: a aprendizagem histórica na Escola Família Agrícola Prof. Jean Hébette (Marabá-PA)” articula a história de vida dos estudantes ao conhecimento formal científico e curricular no intuito de produzir a aprendizagem histórica.

De forma dialógica, Espindola busca através da dimensão propositiva do trabalho estabelecer relações entre a história de vida dos alunos e os conhecimentos científicos da disciplina. O autor explica que a História Local possibilita a compreensão do entorno pelo aluno, podendo a partir disso situar problemas significativos do presente no passado. Evidencia também a falta de interesse dos alunos nas aulas de História, uma revelação de que o conhecimento histórico não atinge vida prática. No trabalho de Espindola não há nenhuma menção às práticas interdisciplinares para que de forma integrativa se possa trazer as vivências dos educandos de maneira mais sofisticada para aula de História.

O trabalho intitulado “Ensino de História e Educação do Campo: as experiências da História Local na construção do conhecimento histórico na Escola Municipalizada Campo Alegre, Nova Iguaçu – RJ” foi produzido no Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2020. A autora Vanessa de Oliveira Lima problematiza a memória da comunidade escolar acerca do passado recente da localidade e de seus desdobramentos para a identidade político-pedagógica, o projeto de pesquisa em Ensino de História trabalhou com os processos históricos de ocupação do território e com a cronologia de criação da unidade escolar no intuito de articular as experiências dos da comunidade à História Local.

A preocupação de Lima com o uso da História Local converge com a estratégia da Educação do Campo de vincular os sujeitos ao território em que estão estabelecidos. Em especial, na dimensão propositiva do trabalho os educandos são levados a acessar pessoas mais velhas para aprender sobre a história da comunidade, contudo não há nenhuma discussão teórica sobre a história local, que fica confinada a uma história do entorno sem relação clara com modelos macro

explicativos. A agroecologia aparece nas discussões iniciais do trabalho, contudo sua relação com a História Local aparece na dissertação em uma única atividade proposta aos alunos, que não chega a ser problematizada pela autora.

A experiência dos sujeitos do campo também guia a análise de Felipe Pedro Leite de Aragão no Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, publicado em 2020. Na dissertação “Ensino de História no Contexto da Educação do Campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar” tem como objetivo a utilização das especificidades e dos saberes do campo no espaço escolar, notadamente no Ensino de História, possibilitando uma prática pedagógica que dialogue com aspectos sociais, econômicos e as relações com o conhecimento. Valendo-se dos marcos legais que direcionam a Educação do Campo, o autor usa o Ensino de História para provocar nos estudantes e na comunidade escolar novos olhares sobre a realidade, os conteúdos e a própria escola, numa perspectiva de superação de possíveis demandas e construção de um conhecimento histórico significativo.

O trabalho de Aragão enfoca as experiências dos alunos e da comunidade da aula de história, levando os educandos a uma compreensão mais apurada do seu entorno. Para isso, Aragão busca superar o conservadorismo da Base Nacional Curricular Comum, defendendo a importância de uma aprendizagem contextualizada para a Educação do Campo. Esclarece que o Ensino de História precisa dialogar com os estudantes do campo, “fazendo com que se percebam nos debates e nas situações cotidianas inerentes à sala de aula, na perspectiva da construção de um conhecimento que dialogue com a realidade a qual pertençam” (ARAGÃO, 2020, p. 129). No entanto, o autor não discute a História Local, tratando-a como um sinônimo de estudo do entorno.

A pesquisa da relação entre o Ensino de História e a Educação do Campo no PROFHistória da Universidade Federal do Pará tem se mostrado constante, os últimos trabalhos publicados sobre o tema no Brasil, são todos dessa instituição. A dissertação de Antônio Jefferson Paiva Oliveira produzida em 2021, tem como título “A escola e a terra: ensino de história e educação em situação de conflitos nas séries iniciais da Escola José Valmeristo, Assentamento Quintino Lira/Santa Luzia do Pará”. No trabalho, o autor analisa práticas pedagógicas utilizadas no Ensino de História no

intuito de discutir as relações entre memória e consciência histórica com os estudantes, destacando a questão da ocupação das terras nesse território que está ligado a um passado de conflitos na região nordeste do Pará.

No trabalho de Oliveira (2021) a História Local está integrada à questão agrária. Como dimensão propositiva foi elaborada uma revista que trata da História Local do assentamento,

a revista deve ser trabalhada nas escolas como suporte metodológico sobre a História Local de uma determinada classe que luta pelo acesso à terra e que as suas conquistas também favorecem ao público da cidade. Através da agricultura que abastece as famílias das cidades de forma saudável e sustentável” (OLIVEIRA, 2021, p.91).

No entanto, há apenas uma explicação de como seria a revista e ela não é materializada na dissertação. Destaca-se também que, o autor abriu possibilidade para discussão ambiental apenas na conclusão do último capítulo, tema que não foi devidamente abordado no trabalho.

Também no Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade Federal do Pará, mas publicada em 2022 está a dissertação “História e Educação do Campo: as possibilidades para o ensino de história”, de Fernando Luis Couto da Silva Júnior. No trabalho realizado a partir da docência em uma comunidade ribeirinha, o pesquisador avalia que o Ensino de História proveitoso deve ter um caráter interdisciplinar, para que o Ensino de História se adapte às demandas da Educação do Campo.

Sobre tais demandas, Silva Júnior (2022) explica que os professores não estão habituados com a realidade ribeirinha em função da alta rotatividade produzida pelo Sistema Modular de ensino adotado pela prefeitura. O autor explica que a interdisciplinaridade é essencial para um Ensino de História comprometido com as demandas da Educação do Campo, para isso defende a integração das disciplinas. Contudo, no levantamento da História Local produz uma história tradicionalmente política em que pessoas comuns e não humanos não tem agência.

Ainda nesse programa no Pará, surgiu a dissertação “Ensino em História na Educação do Campo durante a pandemia de 2020/2021” publicada em 2022. A obra de autoria de João Thomaz de Campos Junior tem por objetivo analisar o Ensino de

História na escola do campo na escola E.E.E.F. M do Campo Professora Benedita Lima Araújo durante o ano de 2020. No trabalho foi discutido o impacto e as dificuldades que assolaram a prática docente em função da pandemia de Covid-19, bem como as estratégias dos professores para tentar mitigar o impacto da pandemia na escolarização dos estudantes.

O trabalho, com potencial para articular global e local, vale-se do contexto pandêmico para apresentar as inúmeras dificuldades encontradas. No entanto, ao traçar um histórico da pandemia, o autor não vincula tal acontecimento às transformações ambientais que em larga medida vulnerabilizam os sujeitos do campo, faz apenas uma relação da pandemia com o avanço do neoliberalismo. Campos Junior ressalta que a própria pandemia impossibilitou o uso da história oral para levantamentos substantivos da História Local (2022, p.95).

No tocante a articulação dos temas é preciso destacar que a tese de Souza (2013) é a única tese que se debruçou sobre a Educação do Campo e o Ensino de História encontrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O trabalho prioriza as discussões da Educação do Campo e a formação de professores, por isso debate de forma breve as especificidades do Ensino de História. Cabe salientar que, a área de concentração que a tese foi submetida é de Educação Popular, por isso a valorização da Educação do Campo. É digno de nota a aproximação da Teoria da Complexidade de Edgar Morin com a teoria agroecológica que serve de matriz epistêmica para a articulação entre o conhecimento científico e popular, fundamental para Educação do Campo.

Nas dissertações de Wanderley (2017), Espindola (2019), Lima (2020) e Aragão (2020) fica clara a conciliação do Ensino de História a partir das concepções da Didática da História com a matriz Freireana fundante da Educação do Campo. O que se percebe é que, a escolha pela Didática da História como suporte para as discussões de Ensino de História se dá em função de sua preocupação em articular o conhecimento histórico com a vida prática. Uma preocupação semelhante também é encontrada na teoria freireana, que estrutura a abordagem do professor a partir da realidade em que os estudantes estão inseridos, para então produzir leituras de mundo cada vez mais amplas. As últimas três dissertações analisadas continuam a utilizar o arcabouço teórico da Didática da História, contudo não articulam mais essa

disciplina diretamente com a teoria freireana, mas, sim, com os pressupostos dos teóricos da Educação do Campo, em especial Roseli Caldart e Monica Molina.

Nos trabalhos que surgiram no bojo do PROFHistória fica evidente o lugar da Didática da História, visto que ela é considerada uma disciplina que se preocupa com os usos sociais da história. Jörn Rüsen defende a produção de uma relação natural e constante entre o conhecimento histórico e o Ensino de História institucionalizado. A preocupação com a vida prática deve orientar a produção do conhecimento histórico e as estratégias adotadas para fazer com que esse conhecimento chegue até as pessoas (RÜSEN, 2011). Os conhecimentos históricos produzidos e adquiridos em sala de aula precisam ter uma relação direta com a experiência temporal cotidiana dos indivíduos. Em tal perspectiva, a História como ciência ensinada não pode estar deslocada de seu tempo, e deve fitar para o passado com os olhos do presente, a fim de oferecer orientações ao futuro (RÜSEN, 2011).

Através da articulação da história com a vida prática que a Didática da História consegue dar conta das demandas do presente. Como destaca Luis Fernando Cerri,

O mundo é histórico porque queremos ir além do que temos e somos. Durante a Revolução Industrial ir além significava superar a escassez de bens e capital, dominando a natureza. Na atualidade, pensando em termos de Protocolo de Kyoto, ir além é evitar o desenvolvimento econômico ilimitado, tornado o modo de vida de classes sociais e de países inteiros, desequilibre o ambiente e inviabilize a vida humana na terra (CERRI, 2011, p.30).

A Didática da História chama essa forma de dar entendimento ao tempo de Consciência Histórica. Rüsen explica que a Consciência Histórica é “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, a sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Na esteira das discussões de Rüsen, Cerri esclarece em poucas palavras que a Consciência Histórica é “uma das estruturas de pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (CERRI, 2011, p.13).

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli afirmam que o Ensino de História precisa estar inteiramente comprometido com a formação da Consciência História dos

educandos (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 69). A formação da Consciência História não tem nada de natural ou universal, deve ser realizada através da superação de formas tradicionais e exemplares de compreensão da passagem do tempo (SCHMIDT, CAINELLI, 2009).

No tocante a conexão entre Ensino de História, Educação do Campo e História Local foram quatro dissertações que realizaram tal aproximação. Nos trabalhos de Wanderley (2017), Espindola (2019), Silva Júnior (2022) e Campos Júnior (2022) a História Local emerge como perspectiva para olhar o pitoresco ou único e como estratégia de valorização da identidade da localidade, a partir da premissa de que as mulheres e homens do campo são sujeitos históricos. A relação do local com o nacional ou com o global não aparece como perspectiva de análise nos trabalhos, o que segue as proposições de Cavalcante (2018) sobre os desafios inseridos no horizonte da História Local.

Francisco Ribeiro da Silva afirma que, ao final do século XX, a busca pela história local tem vindo a crescer (1999, p.385). Isso não se traduz inicialmente pela valorização do pitoresco, mas, sim, pela força de individualidades e identidades locais. Tem colocado em questão, portanto, o próprio entendimento do que seria História Local. Sua definição. Mesmo não citando diretamente qualquer conceito de globalização, o texto de Silva não consegue se esquivar do contexto da globalização que teve início na década de 1990. O que se percebe é que, com a possibilidade de integração cultural produzida pela globalização, pôde colocar em xeque a nação na Europa, mas não a província ou a região. No contexto brasileiro, em especial do Ensino de História, fica evidente o uso da História Local na produção de uma valorização da identidade vinculada a história da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou destacar as relações entre o Ensino de História e a Educação do Campo a partir de pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES. Para tanto, enfatizou-se o uso da História Local como perspectiva de ensino em face a crise socioambiental contemporânea. Nesse caminho, fica evidente que o Ensino de História precisa olhar para a vida prática ou

cotidiana das populações do campo. Tal demanda ajuda até a compreender por que a Didática da História possui uma grande aceitação nos estudos que articulam o Ensino de História com a Educação do Campo.

Duas considerações precisam ser feitas sobre o arranjo dos trabalhos analisados. Cabe também destacar que, dos 8 trabalhos trazidos neste artigo, 7 estão no eixo Norte e Nordeste. Outra questão é o protagonismo do PROFHistória nas discussões que são examinadas, destaca-se que dos 8 trabalhos, 7 foram produzidos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História. Essas são duas questões que saltam aos olhos, porém as explicações sobre esse contexto serão fruto de trabalhos de pesquisa posteriores.

O Ensino de História na Educação do Campo precisa inscrever na identidade coletiva produzida pela Consciência Histórica as demandas dos sujeitos do campo e a preocupação com a crise ambiental contemporânea. Como destaca Cerri, todo grupo social que pretenda sua continuidade depende de uma Consciência Histórica específica e sintonizada com suas necessidades (CERRI, 2011, p.32). No caso da Educação do Campo, a questão central foi, até agora, integrar à identidade camponesa a compreensão de que todo o sujeito do campo é um sujeito histórico que produz e interage com a realidade em que está inserido. Assim, valoriza-se uma identidade do sujeito integrado à sua localidade.

A globalização ecológica defendida por Beck (1998) estabelece uma nova perspectiva para o uso da História Local, de forma particular para a Educação do Campo. A análise do pitoresco ou do entorno não esclarece as interações globais imposta pela crise ambiental contemporânea, crise essa que afeta de forma direta as vulnerabilizadas populações do campo, das águas e das florestas. Por isso, esse artigo defende que o ensino da História Local no âmbito da Educação do Campo, pode partir da realidade local, mas precisa integrar as dinâmicas globais de apropriação dos recursos naturais, como forma de produzir uma consciência histórica socioambiental capaz de olhar para o passado, mas pronta para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

ARAGAO, Felipe Pedro Leite de. O Ensino de História no contexto da Educação do Campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020. 159p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9914554#. Acesso em: 14 dez. 2023.

ARROYO, Miguel. Educação Básica e Movimento Social do Campo. In: _ ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p.65-86.

BARROS, José D'A. O lugar da História Local na expansão dos campos historiográficos. In: OLIVEIRA, A. M. C. dos S.; REIS, I. C. F. dos. (Org.). História Regional e Local - discussões e práticas. Salvador: Quarteto, 2010, p. 217-241.

BECK, Ulrich. ¿Qué es la globalización ? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós, 1998.

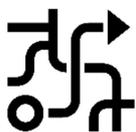
BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli S. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: _ MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Moura (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.95-122.

CARVALHO, Ely B. de; COSTA, Jamerson de S. Ensino de história e meio ambiente: uma difícil aproximação. História & Ensino, v. 2, p. 49-71, 2016.

CAVALCANTI, Erivaldo V. História e história local: desafios, limites e possibilidades. Revista História Hoje, v. 7, p. 272-292, 2018.



CERRI, Luis F. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo M. et al. (orgs.) Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

ESPINDOLA, Claudimir de Oliveira. Saberes e Vivências dos Estudantes na Educação do Campo: A Aprendizagem Histórica Na Escola Família Agrícola Prof. Jean Hébette (Marabá-PA). Mestrado Profissional em Ensino de História. Fundação Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2019. 143p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9234315#. Acesso em: 14 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2001.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estado e Agricultura no Brasil. Política agrícola e modernização econômica brasileira (1960-1980). São Paulo: HUCITEC, 1997.

GOUBERT, Pierre. Local History. In: GILBERT, F.; GRAUBARD, S. R. Historical Studies Today. N.Y: Norton & Co, 1972.

GUIMARÃES, Selva. (Org.) Ensino de História e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

HOLANDA, Sergio. B. de. Raízes do Brasil. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Vanessa de Oliveira. Ensino de História e Educação do Campo: as experiências da história local na construção do conhecimento histórico na Escola Municipalizada Campo Alegre, Nova Iguaçu – RJ. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. 261p. Disponível

em:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9418628#. Acesso em: 14 dez. 2023.

JUNIOR, Fernando Luis Couto da Silva. História e Educação do Campo: as possibilidades para o ensino de história. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Pará. Belém, 2022. 157p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13094138#. Acesso em: 14 dez. 2023.

JUNIOR, João Thomaz de Campos. O Ensino em História na Educação do Campo durante a pandemia de 2020/2021. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Pará, Belém. 2022. 119p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/716639>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida; COELHO, Ana Maria Simões; MIRANDA, Shirley Aparecida. Desafios e possibilidades da área de Ciências Sociais e Humanidades na formação para docência no campo. In: _ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Educação do Campo: desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.95-106.

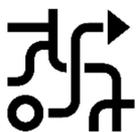
MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de. Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Frágoso. 2010. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: UNESP. Brasília: NEAD, 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O ruralismo brasileiro (1888-1931). São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. Agronomia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

_____. (org.). Estado e historiografia no Brasil. Niterói: EDUFF, 2006.



_____. CONFLITOS INTRAESTATAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO BRASIL (1930 – 1950). *Tempos Históricos*, vol. 10, jan./jul., 2007, p. 243-266

_____. O patronato rural no Brasil recente (1964-1993). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. Extensão Rural e hegemonia norte-americana no Brasil. *História Unisinos*, Vol. 14, N° 2, maio/agosto de 2010, p. 189-196.

MENEZES NETO, Antonio. J. Formação de professores para a educação do campo: Projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 01, p. 25-38.

MOLINA, Monica C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educ. rev.* [online]. 2015, n.55, pp.145-166.

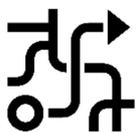
MORAES, Antônio Carlos Robert. O Território Brasileiro no Limiar do Século XXI. *Revista GEOUERJ*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 7-11, 1997.

OLIVEIRA, Antonio Jefferson Paiva. A escola e a terra: ensino de história e educação em situação de conflitos nas séries iniciais da Escola José Valmeristo, Assentamento Quintino Lira/Santa Luzia do Pará. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Pará. Belém, 2021. 100p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11327196#. Acesso em: 14 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. *A agricultura camponesa no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

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



SCHMIDT, Maria A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Francisco R. da. História Local: objetivos, métodos e fontes. In ALMEIDA, C. A. F. de. In Memoriam. II vol. Porto: Faculdade de Letras, 1999. pp. 383-395.

SOUSA, John Alex Xavier de. Permanências e Mudanças no Ensino de História na Universidade do Tabuleiro (UNITAB). Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. 290p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1199372#. Acesso em: 14 dez. 2023.

WANDERLEY, Kamila Karine dos Santos. "Fazer e Ensinar em História": memória e construção da Educação do Campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares (Mari-PB). Mestrado Profissional em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2017. 138p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6261167#. Acesso em: 14 dez. 2023.

Recebido em: 20/10/2024

Aprovado em : 03/03/2025