

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE HISTÓRIA: possibilidades de formação

Ramofly Bicalho dos Santos*

Resumo

Nosso objetivo é refletir sobre o ensino de História e a educação do campo atrelada aos fatores culturais, políticos e sociais que influenciam as diferentes etapas e processos históricos de produção dos saberes, resgatando a formação docente e as transformações atuais da educação, como possibilidades de expressão da gestão democrática e emancipatória. O ensino de História, na perspectiva da reconstrução de valores, constitui-se em mecanismo para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos que valorizam a escola como local de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtoras de desigualdades. A escola envolvida na luta pela inclusão social e a defesa dos direitos humanos. Que busque a igualdade, o direito à terra e saiba lidar com a diferença. Dessa forma, a produção escrita e oral dos professores de história buscará evidências nos processos de formação, nas experiências educativas, nas diferentes possibilidades de olhar a realidade e de pensar a si mesmo como protagonista de suas histórias individuais e coletivas, problematizando a realidade do campo, o ensino de História e organizando as inúmeras possibilidades do pensamento crítico, através de constante troca e produção dos diversos saberes. Nossa intenção é mostrar que o ensino de História e a luta por uma educação do campo passa pelo enfrentamento das cercas impostas pela escola tradicional, com projetos autoritários e deslocados da realidade do campo. Essas cercas, quando derrubadas, simbolizam respeito, organização e valorização dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação do Campo. Movimentos Sociais.

Introdução

É fundamental conhecermos os princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais¹ no que toca à luta Por Uma Educação do Campo². Suas bandeiras, projetos, perspectivas e utopias. A formação política dos trabalhadores e a valorização da consciência social são alguns dos desafios. Neste sentido, a produção do conhecimento histórico pode ressignificar

* Doutor em Educação pela Universidade de Campinas e Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: ramofly@gmail.com

¹ MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimento Indígena, entre outros.

² Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

memórias, identidades e histórias vividas (MONTEIRO, 2007) pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e da falta de projetos emancipadores para com o homem e a mulher do campo. Essa formação política, historicamente contextualizada, pode contribuir para a reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo história crítica e contra-hegemônica. O conhecimento histórico construído em parceria com os educandos/as, educadores/as, pais e todos aqueles que, direta ou indiretamente, fazem parte dos movimentos sociais que lutam por suas histórias, valores e reconhecimento, pode ser ressignificado e articulado com as Diretrizes Operacionais Por Uma Educação do Campo. Segundo (FREIRE, 1975, 39):

O opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível.

Na produção crítica e coletiva do saber, a construção do conhecimento pode ser analisada com suas idas e vindas, avanços e recuos, em que educadores e educandos interajam democraticamente. Assim, não devemos acreditar em soluções únicas, prontas e acabadas. A fabricação de verdades absolutas e homogêneas, como anulação dos diversos saberes produzidos pelos movimentos sociais do campo e a humanidade como um todo, em diferentes contextos socioculturais, históricos e geográficos, são atitudes repressivas e comprometedoras. A multiplicação cada vez mais acentuada dos debates acerca da Educação do Campo nos encontros regionais, estaduais e nacionais, é fundamental para que os movimentos sociais consigam resistir às dificuldades de implementação das Diretrizes e enfrentá-las. A resistência passa necessariamente pelos valores defendidos no campo, tais como: a terra; a luta; o trabalho; o embelezamento; a cultura; a vida; as bandeiras; o estudo; a solidariedade e a participação coletiva. Frutos da convivência social, do respeito à realidade camponesa e da busca por relações teóricas e práticas na produção dos saberes da terra.

A solidariedade encontra-se estampada na cozinha comunitária, nas marchas, nos encontros, nas ocupações, nos acampamentos, entre outros espaços de produção do saber. É tarefa da escola do campo incorporar esses valores e conscientizar o camponês e a camponesa da desigualdade e da existência de expropriados e explorados, buscando a superação dessas contradições. A escola deve cumprir o papel de proporcionar reflexões políticas e educativas

que contribuam para apontar caminhos de uma realidade mais humana e justa às diversas populações do campo. Que a participação na construção de seus destinos e a consciência dos seus direitos e deveres seja de fato vivenciada por esses sujeitos envolvidos com a educação do campo. Para (GRAMSCI, 1968, 20):

Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista (...). Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.

Sabemos que, historicamente, existem problemas no que toca à construção de projetos que envolvem a Educação do Campo no Brasil. Percebemos, por exemplo, que os contratos temporários, o despreparo em lidar com os saberes da terra, o desconhecimento das diversas realidades do homem e da mulher do campo, o preconceito com o meio rural e os baixos salários geram, para as equipes, dificuldades de trabalho com os materiais didáticos produzidos para um público bem específico: as escolas das grandes metrópoles brasileiras. Além dessa questão crucial, importante ainda ressaltar que boa parte das escolas do campo está em locais de difícil acesso, dificultando ainda mais o trabalho dos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo, comprometendo a orientação pedagógica e o acompanhamento de educadores e educandos.

Nessas idas e vindas, avanços e recuos, as turmas, depois de interrompidas, não conseguem retomar o trabalho anterior. As populações do campo se vêem mais uma vez em condição de desespero e gravidade. Seu desejo e direito à educação não foi respeitado. Esses problemas não podem ser vistos como “naturais”, em especial quando se referem à questão da infra-estrutura, à falta de formação específica dos educadores e à dificuldade de transporte para a realização das atividades previstas nos programas. Geralmente, as linhas de transportes urbanos não fazem o trajeto até as escolas do campo, tornando o dia-a-dia de educadores e educandos uma verdadeira aventura, com longas caminhadas, inclusive sem alimentação. Com tantos problemas, pergunto: até onde vai o direito de ir e vir dos militantes e educadores envolvidos com seus respectivos movimentos sociais na luta Por Uma Educação do Campo no Brasil?

Devido à falta de formação pedagógica, muitos educadores/as resolvem os problemas educacionais relembando suas experiências, quando eram alunos. Adotam táticas que pouco

aguçam e contribuem para a potencialidade dos educandos e sua formação crítica. Sabemos, ainda, que outros agravantes interferem na (des)organização das escolas do campo, como: a péssima distribuição de terras no Brasil e a excessiva concentração fundiária. Esses são aspectos que demonstram as enormes injustiças sociais sofridas por milhares de pessoas em todo território nacional. Saramago (1997, 5), refletindo sobre o caso brasileiro, afirma:

Povoando dramaticamente esta paisagem e esta realidade social e econômica, vagando entre o sonho e o desespero, existem 4.800.000 famílias de rurais sem-terras. A terra está ali, diante dos olhos e dos braços, uma imensa metade de um país imenso, mas aquela gente não pode lá entrar para trabalhar, para viver com a dignidade simples que só o trabalho pode conferir.

Esta reflexão nos aponta para a miséria e a falta de alternativas de boa parte da população brasileira que, ao procurar saídas para esta triste e desumana realidade, vaga pelas estradas à procura de acampamentos extremamente precários. São pessoas honestas, que querem trabalhar a terra e educar seus filhos; porém, segundo Saramago (1997), andam por aí feito assombrações. Uma significativa parcela dessas pessoas não teve acesso à educação básica do campo. Outro dado relevante nesta trajetória histórica gira em torno daqueles que, no afã de procurar “*uma vida melhor*”, partem para as cidades na esperança de garantir o suficiente ao sustento individual e familiar. Nesta realidade de exclusão, estes sujeitos se deparam com o desemprego, a exploração, a corrupção e, levando ao extremo, a possibilidade de viverem como moradores de rua. Os poucos empregos encontrados são, geralmente, humilhantes e alienados.

Nesse campo tão conflituoso, uma minoria de latifundiários ainda teima em manter a mesma estrutura de séculos atrás. As bases das relações sociais e de propriedade, historicamente, não foram modificadas, por contarem com o apoio da classe dominante e da bancada ruralista no Congresso Nacional. Na sociedade brasileira, tanto os conhecedores do assunto quanto os leigos afirmam que a exclusão do direito à terra e à educação do campo vem contribuindo para elevadas distorções sociais e a extrema violência contra o homem e a mulher nos seus diversos movimentos sociais. Esses são apenas alguns dos problemas enfrentados por quilombolas, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, MST, MPA, MAB, indígenas, entre outros atores sociais.

Esta reflexão histórica foi importante para levarmos em consideração que as escolas do campo devem ser atendidas em suas exigências múltiplas e nos diversos projetos de educação defendidos pelos movimentos sociais envolvidos com as Diretrizes Operacionais

Por Uma Educação do Campo. A participação coletiva dos educadores/as e a valorização dos saberes adquiridos na luta pela terra devem ser parte integrante deste processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, nas escolas do campo, o ensino de História e a relação com as histórias de vida dos educandos emergem como possibilidades significativas de reflexões, incorporando discussões em torno, por exemplo, de projetos político-pedagógicos emancipadores. Essas idéias são fortalecidas, na prática, principalmente quando educadores e educandos escrevem suas próprias histórias, contextualizando-as. Levando-se em consideração as dificuldades encontradas no campo, a valorização de educadores, educandos e demais sujeitos que compõem o espaço escolar é, evidentemente, o norte a ser alcançado pela educação no campo.

Além das narrativas e histórias de vida, o ensino de História nas escolas do campo pode contribuir para fundamentar a elaboração de jornais, recuperar receitas no tratamento de doenças, registrar as ervas existentes nos territórios, nas aldeias, nos acampamentos e assentamentos, entre outras possibilidades. Essas atividades pedagógicas podem contribuir para o domínio dos códigos escritos e a valorização dos diversos saberes produzidos pelos sujeitos do campo. Na busca Por Uma Educação do Campo, as marcas dos educadores e educandos estarão sempre em evidência, envolvendo-se com a leitura, a escrita, os cálculos, entre outras atribuições. Para Freire (2001, 29): *“O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”*.

Diante dessas considerações, alguns questionamentos podem surgir no fazer diário e pedagógico: que leituras e escritas circulam no interior dos movimentos sociais envolvidos com a Educação do Campo? Que usos e funções elas possuem? Quais as relações políticas, pedagógicas e sociais tornam possíveis a aprendizagem significativa a despeito das terríveis negações e adversidades acumuladas? Neste sentido, percebo que boa parte das leituras gira em torno da luta pela posse da terra, dos territórios, da cultura camponesa e dos direitos dos povos indígenas. Essas redes de conhecimento podem ser construídas pelas escolas e por elas valorizadas; entretanto, não é sua exclusividade. Os espaços educativos que rompam com a especificidade e o monopólio da sala de aula, enquanto produção de saberes, e passem a ser ressignificados na educação do campo. Novos elementos são acrescentados aos debates em torno dos processos de ensino-aprendizagem. Levam-se em consideração as formas de linguagem, os documentos orais, as identidades, as narrativas, as contextualizações e interpretações diversas. Nessa perspectiva de valorização, interagimos com os processos históricos e aprendemos a lidar com o ensino de história nas suas diversas possibilidades.

Neste sentido, a escola pode ser mais um desses espaços na produção crítica e coerente do saber. Segundo Caldart, (2000, 241):

O MST enxerga na escola (...) a construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra – e estudo aqui compreendido mesmo em sua ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento. Conhecer a realidade de forma cada vez mais ampla, profunda e em perspectiva histórica é um desafio fundamental para participação crítica e criativa de cada sem-terra na consolidação do projeto histórico do Movimento. A escola não é o único lugar onde se estuda, mas há uma associação simbólica, cultural, muito forte entre escola e estudo.

É necessário privilegiar, no ensino de História, os saberes produzidos pelos educandos, uma vez que integram vários espaços de convívio social, estabelecendo contextos de socialização, valores, hábitos, costumes e comportamentos na família, no bairro, no clube, na igreja, na escola, nas associações de moradores, sindicatos, partidos políticos e nos movimentos sociais. Nessas interações, as esperadas produções culturais e pedagógicas são tecidas. Assim, a produção do conhecimento histórico e crítico não pode ser baseada apenas em meras exposições de conteúdos, lições e exercícios de fixação. Conhecer implica muito mais do que essas atividades. Conhecer implica movimentos recíprocos entre aquele que ensina e o que aprende numa relação dialógica com o outro. Paulo Freire, em depoimento gravado para o MST no ano de 1996, afirma:

Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês sem-terra, de um assentamento enorme do Rio Grande do Sul aonde eu fui: Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.³

Os princípios educativos das escolas do MST, tais como: educação para a transformação social; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas, entre outros aspectos, podem ser relacionados às diversas experiências em educação do campo. As descobertas do camponês, na citação acima, são também as nossas. Neste sentido, é possível perceber que as dificuldades e impasses em

³ In: CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola.*

relação ao desenvolvimento das propostas educativas são enormes, em especial quando não fazem parte das prioridades políticas e governamentais da educação básica no Brasil. A relação entre ensino e educação deve ser encarada a partir das multiplicidades de representações do real, da pluralidade das ações de educadores e educandos e, sobretudo, do resgate das diversas modalidades discursivas, das variadas linguagens que compõem o fazer cotidiano da história, suas inter-relações e os vários níveis de existência da vida social. Uma história viva e não esquemática. Segundo Hobsbawm (1998, 17):

A história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentais, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. [...] Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivo.

A educação do campo e, nela, o ensino de História devem dialogar com as novas propostas político-pedagógicas emancipadoras, as sugestões éticas e o fazer histórico, evitando metodologias que incentivem as memorizações, conformismos e repetições. A escola do campo, com seus sujeitos políticos, estarão, dessa forma, contribuindo para a transformação da realidade de educadores e educandos. Esses agentes da cidadania serão sujeitos da História. Atuarão como atores que aprendem no processo de busca contínua, com idas e vindas, avanços e recuos e não apenas como meros participantes de projetos conservadores e excludentes. Assim, aprendem na luta por educação, reforma agrária e na conquista de novos territórios. Neste processo de enfrentamentos, os dilemas vêm à tona, os diversos pontos de vistas aparecem e os conflitos de idéias surgem, contribuindo para a formação permanente do educador/a reflexivo e criativo. Segundo Freire (2001, 77):

A reconstrução nacional exige de todos nós uma participação consciente e a participação consciente, em qualquer nível da reconstrução nacional, exige ação e pensamento. Exige prática e teoria sempre em unidade. Não há prática sem teoria nem teoria sem prática.

Nessa conjuntura, percebemos a existência de propostas que valorizam as relações entre ensino, prática e capacitação. Partir da prática, das histórias de vida e da realidade de educadores e educandos é um dos objetivos das escolas do campo. Em um curso de formação

de professores, por exemplo, as experiências trazidas pelos participantes devem ser valorizadas, com o intuito de contribuir para melhorar o desempenho dos sujeitos envolvidos com a educação, como possibilidades de transformação. Os princípios educativos desenvolvidos pelo MST sugerem que:

Educar para a ação transformadora quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria (...) quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje.⁴

Uma das preocupações presentes na educação do campo é o desafio da formação política. No enfrentamento desses desafios, um dos pressupostos básicos é a união entre teoria e prática. Para os movimentos sociais do campo, “o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações de realidade.”⁵ Verificamos que, no ensino tradicional, a teoria é anterior à ação. Esta desarticulação é a principal característica na produção desse conhecimento. No entanto, quando a produção do saber teórico dialoga com a capacitação, as histórias de vida, os gestos, símbolos e identidades, a relação prática-teoria-prática se estabelece enquanto práxis transformadora. No enfrentamento das distorções e simplificações do conceito de realidade, a práxis surge como uma das possibilidades de emancipação das escolas do campo.

Os movimentos sociais do campo utilizam a nomenclatura “partir da realidade”, não como idas sem retornos, mas considera os pontos de partida e de chegada, com objetivos claramente definidos. Na compreensão dos princípios político-pedagógicos que fundamentam a educação do campo, esse olhar é extremamente relevante. A realidade trabalhada pelos movimentos sociais não é apenas a que se vive. Ela é tudo que pode ser conhecido e transformado. Certamente, não tem sentido conhecer todo o mundo, mesmo se fosse possível, sem antes conhecer as relações familiares, os educadores e educandos, a escola e a região no qual os sujeitos do campo sobrevivem e resistem. Nesta conjuntura, as relações sociais estabelecidas proporcionaram o contínuo movimento para a melhoria das condições de vida do homem e da mulher do campo e a educação, nesse contexto, enfrentará o ensino tradicional, livresco, conteudista e distante da realidade dos educandos/as, rompendo com as formas alienantes e hegemônicas de conhecimento que massifica, pautado pela decoreba, pelo

⁴ Princípios da Educação no MST, Caderno de Educação. n° 8, jul. 1996.

⁵ Id. *ibid.*

desinteresse e o tédio em sala de aula. Nesse sentido, partir do conhecimento mais próximo tem-se mostrado um mediador no processo de ensino-aprendizagem, pois, nessa prática, transitaremos do particular ao geral e do geral ao particular.

A educação do campo, oriunda dos movimentos sociais, preocupa-se com a valorização e a autoestima de educadores e educandos. Esses aspectos da formação, trabalhados por Nosella (1992), demonstram que já não se pode mais acreditar ou investir num processo de ensino-aprendizagem que parta apenas da existência de uma linguagem ou de um conteúdo pronto e acabado, que será objeto de ensino do professor e objeto de apreensão do aprendiz. Não se trata mais de aprender um determinado conceito para dele se apropriar, mas de usá-lo e, em usando-o, apreendê-lo e transformá-lo.

Acredito que a valorização do trabalho agrícola, a cultura camponesa, a formação política, entre outros aspectos, são significativos para pensarmos a realidade da educação do campo. Esses saberes podem ser articulados com os conteúdos específicos das disciplinas curriculares, reservando momentos diários para que educadores e educandos discutam seus projetos de vida, suas realidades, lutas e enfrentamentos. Como salienta Paulo Freire, as lições de História começam a partir da realidade do aluno e da aceitação da palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras. Compreendemos que o conhecimento não está de antemão pronto, dado como um sistema de que o sujeito se apropria para usar, mas que no processo de trocas e na atividade da linguagem este vai se reconstituindo. Segundo Gramsci (1992, 15): *“É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para o qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados.”*⁶

Acredito na importância das trocas, dos saberes e da valorização das experiências individuais e coletivas para aprendizagens efetivas e significativas. Viabilizar a apropriação crítica dos conteúdos sistematizados pelas escolas é apenas uma das enormes responsabilidades dos educadores e educadoras comprometidos com a educação do campo, que respeitem educandos/as, as diferenças de gênero, as etnias, a classe social, os portadores de necessidades especiais, as identidades, as memórias, os saberes, os gestos, as histórias de vida, entre outros aspectos que envolvam a relação teoria e prática e o exercício da cidadania. Segundo o coletivo de educação do MST:

Em nossa proposta de educação, não acreditamos numa pedagogia centrada nos conteúdos, ou seja, naquela que considera que os conteúdos são a parte

⁶ In: NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci*.

mais importante do processo educativo, sendo o seu domínio teórico a demonstração de que a pessoa está sendo bem educada. Não acreditamos nisso! Partilhamos da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação.⁷

Importante ressaltar que o educando leva para a escola conhecimentos que foram historicamente construídos. Vivendo numa sociedade letrada, este, muito antes de escrever, convive com a língua escrita e falada, sabe, portanto, o que é escrita. Neste sentido, as múltiplas e diferentes histórias de vida dos educandos não podem ser negligenciadas. Nas escolas do campo, que tive a oportunidade de conhecer, em especial as do MST, um dos princípios fundamentais é a interação entre o que o aluno escreve, conta, discute e sugere. Uma prática próxima dos conceitos trabalhados por Gramsci no livro de Nosella (1992, 38):

E vimos em torno a nós, apertados, sentados em bancos incômodos e num estreito espaço, ajuntar-se esses alunos atípicos, em sua grande maioria não mais jovens e que passaram, portanto, aquela idade quando o aprender é coisa simples e natural, todos inclusive cansados por uma jornada de oficina ou de escritório, seguir com atenção mais intensa o desenvolver-se da lição, esforçando-se de tomar nota no papel, deixando perceber de forma concreta que entre quem fala e quem escuta havia-se estabelecido uma viva corrente de inteligência e de simpatia. Isto não seria possível se nesses operários o desejo de aprender não surgisse de uma concepção de mundo que a própria vida ensinara-lhes e que sentem necessidade de esclarecer para possuí-la completamente, para podê-la plenamente atuar. É uma unidade que já existe antes e que o ensino quer reforçar, é uma unidade vivente que nas escolas burguesas em vão se procura criar.

A escola democrática deve estar preparada para fundamentar, sem restrições, não somente a oportunidade de trabalhar com as questões teóricas acerca da igualdade e liberdade, mas de vivenciar a prática desses princípios. Estes devem ser utilizados no cotidiano de todos os sujeitos envolvidos com as escolas do campo, como serviço público. Essas são possibilidades de colaboração e construção de um país socialmente mais justo, com uma melhor distribuição de renda e de terras entre os indivíduos, valorizando espaços de socialização das idéias, com novas formas de resistências e lutas. Lutar por reforma agrária, dignidade no campo e educação é ter a possibilidade de transformar a realidade dos sujeitos que nele atuam. Essas lutas relacionam-se com os princípios educativos defendidos pelos movimentos sociais articulados na luta por uma educação do campo.

⁷ Princípios da Educação no MST. Cadernos de Educação, nº 8.

COUNTRYSIDE EDUCATION AND TEACHING OF HISTORY: possibilities of qualification

Abstract

Our objective is to reflect on the teaching of history and countryside education associated to the cultural, political and social factors that influence the different stages and historic processes of production of knowledge, rescuing the teaching qualification and the current transformations of education, as possibilities of expression of democratic or emancipative management. The teaching of history, in the perspective of reconstructing values, is constituted into a mechanism to transform the dreams and hopes of rural workers into a coherent project, with the reality of life, of these people from the fields, who value school as a place of developing full citizenship, contrary to the reproductivist actions and producer of inequalities. The school is involved in the fight for social inclusion and the defense of human rights, and seeks equality, the right to land and acknowledging how to deal with the difference. Thus, the written and oral production of the teachers of history, seek evidence in the processes of qualification, in educational experiences, in the different possibilities of seeing reality and of thinking for themselves while protagonists of their own individual and collective stories, problematizing the reality of the countryside, the teaching of history and organizing the various possibilities of critical thinking, through the constant exchange and production of various aspects of knowledge. Our intention is to show that teaching history and fighting for education in the countryside, overcomes the fences imposed by the traditional school, with authoritarian projects and displaced from the reality of the countryside. The falling of these fences symbolizes respect, organization and valuation of the social movements.

Keywords: Teaching of History. Countryside education. Social Movements.

Referências

ANDRE, Marli. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: *Cadernos Cedes*, XXVIII, nº 43, Dezembro – 1997. p. 46–57.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel G. & Bernardo Mançano Fernandes. A educação básica e o movimento social do campo – Brasília, DF: *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

ARROYO, Miguel G.; Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo – Brasília, DF: *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5.

ARROYO, M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). *Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a Escola?* São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

- BELTRAME, S. A. B. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000.
- BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, 2000. Coleção por uma Educação Básica do campo, n. 3.
- BETTO, Frei. *Crise da modernidade e da espiritualidade*. UNESP: Presidente Prudente, 2001.
- BICALHO, Ramofly dos Santos. *Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense*. Campinas: Editora Komedi, 2007. 2. edição.
- _____. *Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetória de educadores e lideranças*. Campinas: Editora Komedi, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Zaia. *Os novos paradigmas em educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. SP: Companhia das Letras, 1994.
- CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. A escola do campo em movimento. In: Revista Eletrônica Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, jan./jun. 2003. pp.60-81.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia?* SP: Brasiliense, 2001 (Coleção primeiros passos; 13)
- _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Sociedade dos indivíduos*. RJ: Zahar, 1994.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. RJ: Artes médicas, 1989.
- ESTERCI, N. VALLE, R. S. T. (Orgs) *Reforma Agrária e Meio Ambiente*. ISA, São Paulo, 2003.
- FÁVERO, Osmar (org.) *A Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1997.

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1975.
- _____. *A Importância do ato de ler*. SP: Cortez, 1982.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo e Frei Beto. *Essa escola chamada vida*. RJ: Ática, 1988.
- FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henri. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar. In: *A educação no século XXI*, Imbernon, organizador, Artmed, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1968.
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudanças*. Lisboa, McGraw Hill, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KOLING, Edgar J & MOLINA, Mônica C. (Org.). Por uma Educação Básica do Campo. nº 1. Brasília, DF. *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.
- KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo & CALDART, Roseli Saete (organizadores). Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Brasília, DF: *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. SP: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 23).
- MINAYO, M. Cecília (org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- _____. Introdução à Metodologia da Pesquisa Social. Parte I: Conceitos Básicos. In: *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. SP/RJ: Hucitec/Abrasco, 1996.
- MST – *Caderno de Educação n. 8 – Princípios da Educação no MST*. São Paulo, 1999.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PASSADOR, C. S (2000) Projeto Escola do Campo: Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná. IN: FARAH, M. F. S. & BARBOZA, H. B. (orgs.). *Novas Experiências em Gestão Pública e Cidadania*. São Paulo: Editora FGV.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PRADO, Bento Junior. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: *Descaminhos da educação pós – 68*. Rio de Janeiro, Editora Brasiliense, 1980.

SARAMAGO, José. In: Salgado, Sebastião. *Terra*. SP, Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa. As tensões da Modernidade. *Fórum Social Mundial, Biblioteca das alternativas, 2001*. Site><http://www.forumsocialmundial.org.br> Acesso em: ago. 2008.

SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores*. Múltiplos olhares. SP: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2000.

SCHION, D. Formar professores como profissionais reflexivos, In NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, D. Quixote, 1992.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade cível: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____; FÁVERO, Osmar (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, L. H. Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 5, pp. 105-112, 2008. <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: set.2008.

SILVA, M. S. A Formação Integral do Ser Humano: referência e desafio da educação do campo. In: *Revista da Formação por Alternância*. Ano 3, n. 5, Brasília: UNEFAB, 2007.

STÉDILE, João P. & GORGEN, Frei S. – *A luta pela terra no Brasil*. SP: Scritta Editorial, 1993.

TODOROV, Tzvetan. *Memória do mal, tentação do bem: indagações sobre o século XX*. SP: Arx, 2002.