

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

ATORES (IN)VISÍVEIS: A POPULAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA Adriana Mastrangelo Ebecken¹

Introdução

Desde a colônia, o Brasil representou uma estrutura socioeconômica constituída e organizada nos quadros do capitalismo internacional no qual sua função era a de fornecedor de produtos do setor primário – onde desenvolveram-se formas de controle e exploração do trabalho: a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. O desenvolvimento do país foi produto da expansão e transformação desse setor primário-exportador através do modelo de substituição de importações e, até os dias de hoje, o mesmo se encontra nos quadros de um grande fornecedor de matérias-primas para o capitalismo global. No entanto, quando se está dentro de sala de aula, pouco se fala sobre as populações do campo, como se estivessem relegadas apenas aos bastidores dessa história. É possível buscar sua origem a partir da discussão sobre a escravidão de populações africanas e indígenas, e da chegada dos imigrantes europeus durante o período de transição da mão de obra escrava para a livre. Todavia, suas trajetórias e lutas por direitos não tem uma visibilidade certa, recorrente, no ensino de história. Por exemplo, quando o conteúdo é especialmente focado numa história econômica ou sob o olhar das relações político-administrativas, a história do Brasil segue muito marcada por uma visão dos detentores do poder que estão engajados em manter o *status quo*.

Uma breve análise em duas coleções² de livros didáticos do ensino fundamental, referente ao conteúdo do 8º e 9º ano – visto que o conteúdo de História do 6º e 7º ano não abarcam o espaço/tempo dessas histórias – mostrou que a população do campo e a formação de uma mão de obra trabalhadora no mundo rural brasileiro é em grande parte silenciada em publicações direcionadas à educação básica. Tais atores aparecem, principalmente, durante o período referente ao Período Regencial e a Primeira República em detrimento das rebeliões e movimentos ocorridos nessas fases, como Canudos (Bahia, 1896-1897), a Guerra do Contestado (Santa Catarina, 1912-

¹ Atua como professora de História na rede estadual do Rio de Janeiro, no município de Niterói, atualmente, é mestranda do ProfHistória, vinculada à Universidade Federal Fluminense (UFF).

² CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Míriam. *História: escola e democracia* (manual do professor). 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2018; e VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História, ensino fundamental, anos finais* (manual do professor). 1ª ed., São Paulo: Ática, 2018 (8º e 9ºanos). A primeira coleção é assinada por professores vinculados à Universidade de São Paulo (USP) e a segunda coleção é assinada por professores de História do ensino fundamental, médio e cursos pré-vestibulares e autores de obras didáticas para a educação básica.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

1916) e a Guerra do Caldeirão (Crato, 1936). Alguns conceitos como “pequenos posseiros” e “arrendatários” aparecem dentro das rebeliões populares como a Cabanada (Alagoas, 1832-1835) e a Cabanagem (Pará, 1835-1840), mas não são desenvolvidos, ao mesmo tempo em que se demarca que essas revoltas estiveram mais relacionadas aos interesses e reivindicações no momento de constituição do Estado brasileiro do que no desenvolvimento de fato de uma consciência de classe e/ou do protagonismo desses personagens nas suas próprias histórias de vida. Conceitos como “parceria” e “sistema de colonato” surgem pontualmente, também para tratar da transição da mão de obra escrava para a formação de uma mão de obra livre no Brasil. Ainda nos livros, a população rural brasileira também aparece ao tratar de assuntos como o “coronelismo” e o “voto de cabresto”, entretanto, nos dois casos o assunto é abordado sob uma perspectiva da sujeição dessas populações às classes dominantes e a situação de miséria em que vivem. Como salienta Leonilde Medeiros:

A imagem que herdamos do homem do campo é uma versão construída pelos vencedores no processo histórico. De acordo com ela fomos, durante muito tempo, levados a pensar o trabalhador rural como passivo, submisso, cordato, incapaz de formular seus próprios interesses e de lutar por eles³.

Considerando que as duas edições analisadas são publicações de 2018 e que vão desde o Brasil colônia até a história recente (último Governo Dilma), percebe-se um esvaziamento da história desses personagens ao longo de toda sua trajetória histórica, principalmente a partir de meados do século XX período que se refere justamente à organização dessa mão de obra por meio de movimentos sociais e sindicatos rurais. Esvaziamento que causa uma invisibilidade a personagens como Margarida Maria Alves e Chico Mendes, movimentos sociais como o Movimento dos Atingidos por Barragens e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como a atuação do sindicalismo rural e o debate sobre a repressão vivida por parte dessas populações rurais durante a ditadura militar. Ainda que extremamente relevantes para a história nacional, como reforçado por Caio Prado Jr, já que:

É de notar preliminarmente que entre os fatores que se estimularam o golpe, e por isso o lembramos, encontram-se precisamente o crescente interesse que então começava a despertar a questão agrária e os primeiros sintomas de séria pressão popular no sentido da efetivação de medidas tendentes à reforma de nossas estruturas agrárias e relações de trabalho rural.⁴

³ MEDEIROS, Leonilde Servolo. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989, p. 11.

⁴ PRADO JÚNIOR, Caio. *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1979, p. 7.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Diante desse quadro exposto, a intenção de trabalho para o ProfHistória é desenvolver um material que dê suporte para professores da educação básica para que trabalhem com tais histórias dentro da sala de aula, a partir de uma perspectiva da história rural que aborde a história da população do campo e sua luta por direitos sociais, notadamente a partir da década de 1940, quando os movimentos tendem a se generalizar e perder seu caráter local, permitindo o conhecimento das primeiras organizações de trabalhadores no mundo rural⁵. Tal reflexão possibilita a percepção, em sala de aula, desses atores como personagens da história do Brasil atuantes e protagonistas de suas vidas e demandas sociais.

Relevância social, pedagógica e científica

A pesquisa propõe resgatar parte da história dos movimentos sociais no campo para que seja trabalhada no ensino de história a fim de familiarizar tanto professores da rede básica quanto seus alunos com as condições de vida e o protagonismo da população do campo para a transformação de sua realidade e, igualmente, da realidade social brasileira. De maneira ampla, pretende-se proporcionar um espaço de reconhecimento de lutas muitas vezes desconhecidas já que invisibilizadas no currículo. Por fim, também se espera contribuir para a percepção de que tais histórias de transformação das vidas individuais e dos grupos também fazem parte da história da nossa própria sociedade e do Estado.

A colonização do Brasil se deu pela codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, que se tornou o principal elemento constitutivo das relações de dominação, produzindo identidades novas (índios, negros e mestiços) que foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais. As novas identidades produzidas pela ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares dessa nova estrutura global de controle do trabalho⁶. Dessa forma, o lugar do trabalho braçal, caracterizado pela escravidão e servidão, ficou confinado às populações dominadas, enquanto os colonizadores, como raça dominante, podiam receber salários e possuir trabalhos autônomos. Os trabalhadores rurais no Brasil são descendentes desse

⁵ É possível encontrar no site da Escola Nacional de Formação da Contag uma linha do tempo que situa a organização dos trabalhadores rurais dentro do contexto nacional do movimento sindical no Brasil: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/19/linha-do-tempo-da-historia-do-movimento-sindical-brasileiro.pdf> acesso em 06/12/2020 às 11:45.

⁶ QUIJANO, Abal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005, pp 107-108.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

processo histórico e sua inserção na sociedade até os dias de hoje vem com marcas dessa dominação social que se fez na oposição entre colonizados e colonizadores. É necessário trazer suas histórias e lutas para a compreensão da formação da sociedade brasileira e a possibilidade destes de se enxergarem dentro desse processo, uma vez que, no que tange à história do Brasil, esta foi:

[...] permeada por lutas por terra, que a memória social associou à barbárie, ao fanatismo religioso, à ignorância. Seus personagens tornaram-se, ao longo do tempo, objeto de um olhar que ia entre o compadecido e o da folclorização. Dos trabalhadores do campo, retivemos a imagem do “caipira”, do “jeca”. Quando relacionado à modernidade, o meio rural hoje aparece por meio de imagens midiáticas que o associam à modernização tecnológica, a um espaço pouco habitado, marcado pela presença das monoculturas que se estendem infinitamente pelo horizonte⁷.

A lógica desta pesquisa passa pelo intuito de romper com um currículo que funcione enquanto violência simbólica, via invisibilização de tais atores sociais. Saviani⁸, ao examinar a obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* de Bourdieu e Passeron, observa que os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes, no qual erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar as relações de força material. A violência simbólica se manifesta de múltiplas formas, por exemplo, como é o caso da formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, da pregação religiosa, da atividade artística e literária, da educação familiar, entre outros. À medida que qualificamos as lutas das populações do campo dentro de sala de aula, rompendo com a ideia de um trabalhador rural *passivo, submisso, incapaz de formular seus próprios interesses e de lutar por eles*, nos colocamos contrários à reprodução de um sistema que garante uma assimetria de poder entre grupos sociais, e igualmente permite que – por meio da educação – se conteste tais desigualdades sociais. Essa pesquisa se justifica pela importância e necessidade, como afirmado por Saviani⁹, de se valorizar os conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária, com intuito de abalar as certezas e desautorizar o senso comum.

Nesse sentido, a importância de dar mais visibilidade aos atores sociais do campo brasileiro no ensino de história se faz também dentro de duas perspectivas. A primeira é a de trabalhar na

⁷ MEDEIROS, Leonilde S. Os trabalhadores e seus arquivos: questões em torno da recuperação das lutas no campo. In: MARQUES, Antonio José, STAMPA, Inez Terezinha (org). *O mundo dos trabalhadores e seus arquivos*. 2. ed. – Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2010. p 27.

⁸ SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32º ed. Campinas: SP, Autores Associados, 1999. pp 29-30.

⁹ Ibidem, 1999, pp 67-68.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

educação básica com o pensamento decolonial, que surgiu e se desdobrou, a partir do século XVI, como resposta às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu¹⁰. A segunda é do trabalho dialógico entre a perspectiva do ensino de história e o campo da história pública, visto que, de tempos em tempos, esses atores do campo são mediados ou circulam em outros espaços informativos. Por exemplo, o papel dos professores como mediadores e igualmente provocadores das realidades e práticas sociais vivenciadas de maneira ampla, como foi o acontecimento do rompimento da barragem de Brumadinho (Minas Gerais), acontecimento que mobilizou as sensibilidades de meus alunos (via grande mídia e redes sociais) ainda que tão distantes espacialmente do ocorrido (escolas estaduais em regiões urbanas de Niterói). Não seria necessário que, para além do conhecimento da tragédia, esses alunos também conhecessem as histórias e lutas que envolvem essa população e que podem ser representadas, hoje em dia, por exemplo, pelo Movimento de Atingidos por Barragens? Pensar essas vivências imbricadas com as suas próprias realidades e como compartilham aspectos socioeconômicos dialogáveis apesar das distâncias espaciais? Entender essas histórias dentro da lógica da colonialidade que se perpetua no tratamento a tais populações? Trata-se de qualificar o debate público trazendo-o para dentro da sala de aula e que não seja apenas divulgação, mas que esteja dentro de parâmetros de análise, de discussão, de cruzamento dessas narrativas da história com um conhecimento sistematizado e crítico, pensado pela historiografia, ao mesmo tempo em que se propõe um processo de desconstrução da retórica da modernidade em que práticas econômicas dispensem vidas humanas. Afinal, como discorre Florescano¹¹ sobre a história:

[...] ao invés de procurar um sentido transcendente nos atos humanos, de legitimar o poder ou de colocar-se a serviço das ideologias, a prática da história converteu-se em exercício crítico e desmitificador, em ‘empreendimento fundamentado na análise’, como dizia Marc Bloch

A ausência dessas discussões coloca uma possível ausência no debate de temas atuais e da baixa compreensão do mundo social em que vivem os alunos, seja das suas próprias vivências, seja da realidade nacional compreendida pelas mídias e redes sociais. Essa ausência de debate contribui para uma alienação política e melhor compreensão do seu lugar na sociedade.

¹⁰ MIGNOLO, Walter D. Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, n° 94, junho/2017. p 2.

¹¹ FLORESCANO, Enrique. *A função social do historiador*. Revista Tempo, Rio de Janeiro, Vol.4, 1997. p 77.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Considerando, portanto, que tais histórias sejam de interesse social e possibilitam a difusão do conhecimento da luta por direitos dessas populações, e compreendendo que o acesso à terra é um bem comum enquanto possibilidade de vida, de sobrevivência, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹² da educação traz, em seu conteúdo, matéria que respalda a importância de conhecer tais histórias ao colocar como diretriz dos conteúdos curriculares da educação básica o parágrafo primeiro do art 27:

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática

A história dos movimentos sociais no campo está ainda dentro do lócus de transformação da sociedade brasileira, da compreensão dos processos históricos e articulação com o contexto atual, matéria que podemos encontrar ainda no parágrafo primeiro, do artigo 36, da mesma lei, referente ao currículo do ensino médio:

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

A compreensão da luta por direitos dessa população é relevante para a compreensão da luta contra a exclusão social, da construção da cidadania e da emancipação social e política desses sujeitos históricos. Podemos também buscar reforço sobre a importância de estudá-las nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História¹³, que traz como objetivo geral da História:

“valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades”

Na página 45 dos PCNs de História, encontramos ainda, como critério de seleção e organização dos conteúdos de História, a seguinte passagem:

¹² BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996; promulgada em 20/12/1996 e publicada no DOU de 23/12/1996.

Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 23/01/2020, as 14h40.

¹³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> Acesso em: 23/01/2020, as 14h40.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

“A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo”.

Trata-se de trazer, para a educação básica, pesquisas e reflexões que já estão dentro do escopo de estudos acadêmicos sobre a sociedade brasileira, material presente em acervos específicos sobre a temática. Como coloca Medeiros (2010), para o pesquisador que se debruça sobre as lutas do campo, o grande desafio que se coloca é tirá-las do silêncio a que foram submetidas e reconstruir alguns de seus momentos, de forma a dar-lhes visibilidade. A socióloga afirma ainda que:

[...] pensar os conflitos agrários nos leva a refletir sobre seu passado, mas também sobre sua importância nos dias atuais. No seu modo de aparecer, eles anunciam e denunciam questões cruciais que afetam nossa vida cotidiana, apontando algumas das razões da urbanização caótica, da pobreza, da violência, da crise ambiental, da reprodução de condições de vida que negam direitos básicos e, portanto, as dificuldades de realizarmos condições próprias à modernidade¹⁴.

Compreende-se, portanto, que essa pesquisa se torna justificável pela ausência de um conteúdo no ensino de história que abarque a luta por direitos da população do campo no Brasil, pela necessidade de construção de um conhecimento escolar a cerca dessas histórias a fim de desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade social atual e como tais histórias refletem na realidade social brasileira de maneira ampla, afetando nós só essas vidas individuais, mas a vida também daqueles que estão no meio urbano. É possível, então, dar conta de levar esse conteúdo para o ensino de história apesar da sua ausência nos livros didáticos e muitas vezes desconhecido pelos próprios professores?

Disputando um terreno na educação básica

Ana Maria Monteiro¹⁵ explica que o currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, com diferentes instâncias de realizações: currículo formal,

¹⁴ MEDEIROS, 2010, p 28.

¹⁵ MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: _____. Professores de História: entre saberes e práticas. RJ: Mauad X, 2007. pp 82.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

currículo real, currículo oculto. Michael Apple¹⁶ afirma que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, é parte de uma tradição seletiva, produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. Ao nos perguntarmos como os trabalhadores rurais e movimentos sociais do campo no Brasil são apresentados em sala de aula (ou não) coloca-se esse questionamento sob a perspectiva da relação do sistema de ensino com a estrutura das relações de força que se estabelecem entre as classes sociais, compreendendo que este grupo ocupa na sociedade o lugar daqueles que vendem sua mão de obra e estão, historicamente, sujeitos a redes de poder que os colocam em posição subalterna àqueles que detém a posse da terra ou melhores condições materiais de produção e sobrevivência no campo brasileiro.

No Brasil, a transição para o trabalho assalariado se fez a partir da metade do século XIX, quando da interrupção do tráfico negreiro e do início de políticas migratórias para a formação de uma mão de obra livre. Ou seja, dentro da lógica da colonialidade, uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas e relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus ocidentais tanto nos seus conflitos internos como na sua exploração do trabalho e expropriação de terras¹⁷. Após a Lei Áurea e o fim da monarquia, foi preciso pensar uma escola primária que desse conta dos filhos dos libertos e dos imigrantes, uma escola que alfabetizasse esses grupos para lhes garantir os direitos políticos, ao mesmo tempo em que efetuar sua moralização. No entanto, se fez sem incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação, uma vez que não rompeu de fato com uma matriz colonial de poder (MCP), sustentada pelo fundamento racial e patriarcal do conhecimento. Nesse contexto, o ensino de história se constituiu para ensinar uma história homogênea, única, com vistas a manter a estrutura da hierarquia social, e o conceito de cidadania tem serventia para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade¹⁸.

De acordo com Kátia Abud¹⁹, currículos e programas constituem instrumentos de intervenção do Estado no ensino, interferência na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania no sentido que interessa aos grupos dominantes. O discurso do poder se pronuncia sobre a

¹⁶ APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª ed., São Paulo – SP: Cortez, 2011. p. 59.

¹⁷ MIGNOLO, 2017, p 5.

¹⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. História nas atuais propostas curriculares. In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo (SP): Cortez, 2004. pp. 63-64.

¹⁹ ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª edição. SP: Contexto, 2004. p 28.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece sobre cada disciplina o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. O currículo é o veículo ideal para disseminação do discurso do poder e difusão da ideologia entendida como *corpus* de representações e normas que fixam e preservam o *que* e o *como* se deve pensar, agir e sentir, assim como legitima a divisão social a partir de um imaginário coletivo.

Nesse sentido, trazemos a especificidade posta por Flávia Caimi²⁰ sobre a história, como campo privilegiado onde as discussões curriculares incidem sobre as demandas sociais, que trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e sobre o tempo presente. Em paralelo, temos a História escolar como *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. Experiências de reformulação curricular ocorridas em inúmeros países, de acordo com as diversas conjunturas históricas (ascensão ou queda de governos totalitários, autoritários, proletários, de esquerda, de direita, de centro), mostram que o ensino de História é alvo de críticas ou denúncias pelos conteúdos factuais que são retirados ou acrescentados nos programas escolares. Brito²¹ ao afirmar que, no Brasil, o latifúndio foi ao mesmo tempo núcleo doméstico e empresa mercantil, expõe que este está no cerne das relações entre fazendeiros e agregados num sistema de contraprestações de benefícios servidos e de serviços prestados que mobilizam os atributos para a participação de uma associação moral. Quando se impôs a substituição do escravo pela mão de obra livre, toda uma cultura que dificultaria a formação de uma camada de assalariados já se encontrava consolidada, afetando diretamente as populações pobres brasileiras. Florestan Fernandes²² chama a atenção para o fato de que não se desenvolveu uma relação dinâmica entre capitalismo e descolonização, mas que se adaptaram as estruturas socioeconômicas de origem colonial, incapazes de provocar uma revolução urbana e uma revolução agrícola. O sociólogo afirma que as classes sociais falharam, nas situações latino-americanas, porque operaram unilateralmente, no sentido de preservar e intensificar os privilégios de poucos e de excluir os demais, tal é o contexto em que se estabelece a formação da mão de obra rural no Brasil.

²⁰ CAIMI, Flávia Eloísa. *A história na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, n°4, vol.3, jan/jun. 2016. p. 87.

²¹ BRITO, Fausto. *As migrações e a transição para o trabalho assalariado no Brasil*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002. p. 2. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/1113/1076> acesso: 27/09/2020, 18h30.

²² FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. RJ: Zahar, 1973. p. 37.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Falar sobre a luta por direitos sociais no meio rural brasileiro ao longo da história é a possibilidade de construir reflexivamente com os alunos sensibilidades de um outro tempo e um outro no tempo. Como coloca Sandra Pesavento²³, ao tratar das sensibilidades no ensino de história, é fazer o passado existir no presente. As sensibilidades são a relação originária dos homens com a realidade, expressa por sensações e pela percepção, que, de forma individual e partilhada, implicam a tradução da experiência humana no mundo, que pode ser compartilhada uma vez que é social e histórica. Uma série de fontes historiográficas podem ser utilizadas e atribuídas como um exercício de história das sensibilidades que trabalhe com a história da população do campo brasileira na educação básica. Por exemplo, cartazes de lideranças rurais assassinadas, material didático produzido pela Marcha das Margaridas (cadernos de estudo preparatórios para a Marcha, onde aparecem as demandas das mulheres rurais), fotografias e reportagens sobre a seca no Nordeste ou de greves de canavieiros, bem como relatos e levantamentos da Comissão Nacional da Verdade que apontam para as violações dos direitos humanos no campo. Todas essas marcas de historicidade podem ser trazidas para o campo das sensibilidades, uma vez que são passíveis de demonstrar como pode ter sido a experiência sensível de um outro tempo, além de possibilitar o desenvolvimento do pensamento decolonial no ensino de história através do esforço analítico de se entender a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade e da estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico²⁴.

Conhecer essas histórias e reconhecer suas lutas permite, inclusive, um olhar mais sensível para a realidade atual dessas populações, questionando o que Mignolo reconhece como “nós históricos-estruturais” da MCP, que equivale à civilização ocidental como tem sido construída nos últimos 500 anos. São eles: uma formação racial global, cujo ponto de origem foi a Espanha cristã, uma formação particular de classe global, em que uma diversidade de formas de trabalho coexistiram e se organizaram com base no capital como fonte da produção de mais-valia pela venda de mercadorias no mercado mundial, uma divisão internacional do trabalho entre centro e periferia em que o capital organiza o trabalho na periferia em torno de formas coercivas e autoritárias, entre outros²⁵.

²³ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Tempos acadêmicos*, nº1, 2003, Criciúma, SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2003. pp. 127-128.

²⁴ MIGNOLO, 2017, p 6.

²⁵ MIGNOLO, 2017, pp 10-11.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Carlos Eduardo Martins²⁶ define o conceito de pensamento social como a reflexão feita de uma sociedade sobre si mesma, nesse sentido, expressa projetos de classes e grupos que lutam por sua hegemonia e dominação em determinadas formações sociais. O pensamento social latino-americano só foi possível de se desenvolver a partir dos processos de independência e de diferenciação das estruturas sociais, passando a englobar vários enfoques e reflexão de diversas classes e grupos. No processo de desenvolvimento da modernidade, sustentada ocultamente pela colonialidade, o novo padrão de poder mundial imposto pela Europa ocidental também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e da produção do conhecimento²⁷. É necessário trazer para dentro do ensino básico as pesquisas e estudos orientados para a compreensão da realidade social das populações do campo, assim como a própria construção do conhecimento formulada por esses grupos na sua prática social de combate às desigualdades sociais e à violência a que são submetidos, a fim de buscar a prática de uma pedagogia revolucionária, definida por Saviani²⁸, como aquela que é centrada na igualdade essencial entre os homens. Martins²⁹ coloca que, quanto mais vinculado à dependência e à subordinação internacional, menor a potencialidade e capacidade de afirmação do pensamento social.

Ana Maria Monteiro³⁰ afirma que professores e alunos são sujeitos portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação. O mesmo coloca Saviani³¹ ao afirmar que o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados, o professor e os alunos encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Os processos educativos possuem uma dimensão cognitiva e cultural, se dão por uma mediação didática e um trabalho de axiologização, que expressa os valores escolhidos pelos agentes da transposição, transmitidos não apenas através dos métodos de ensino, mas também através dos conteúdos selecionados, e revelam as escolhas éticas da sociedade. No caso da História, expressa opções e afinidades dos pesquisadores, pode se expressar através da seleção cultural, através de

²⁶ MARTINS, Carlos Eduardo. O Pensamento Social Latino-Americano e os Desafios do Século XXI. *Anais do 35º Encontro Anual da Anpocs*, 24 a 28 de outubro de 2011, Caxambu/MG. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt26-10/1125-o-pensamento-social-latinoamericano-e-suas-contribuicoes-para-as-ciencias-sociais/file>. Acesso em: 08/01/2021 às 15h30.

²⁷ QUIJANO, 2005, p 110.

²⁸ SAVIANI, 1999, p 75.

²⁹ MARTINS, 2011, p 3.

³⁰ MONTEIRO, 2007, p 82.

³¹ SAVIANI, 1999, pp 79-80.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

aspectos do chamado currículo oculto e também às formas como os professores mobilizam os saberes que ensinam³². A pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular³³.

Conclusão

O presente trabalho busca desenvolver um material de apoio para professores da rede básica que permita o acesso às histórias dos movimentos sociais no campo por meio, primeiro, de uma metodologia de pesquisa bibliográfica sobre os múltiplos atores rurais e suas histórias de luta por direitos sociais. Essa pesquisa se dará de modo qualitativo, uma abordagem reflexiva e perceptiva das diversas identidades políticas que o rural engloba e a seleção de algumas delas (dado o tempo e o tamanho do trabalho possível de se produzir ao longo de um mestrado profissional) para o desenvolvimento do produto.

Em segundo lugar, o levantamento de fontes históricas – e a análise de seu conteúdo – oriundas de documentação presente em acervos de pesquisa específicos sobre o tema, fontes como cartazes de denúncia à violência no campo, reportagens de jornais sobre greves e/ou a atuação do sindicalismo rural, produção de material educativo e informativo dos movimentos sociais do campo, fotografias, entrevistas, entre outros. O acesso a tais fontes permite compreender como se dá a luta por direitos no campo, as práticas sociais adotadas pela população do campo para tornar visível suas demandas e denúncias. Dessa forma, o trabalho se desenvolverá em diálogo com o que defende Saviani³⁴ ao propor uma educação que, ainda que envolva a transmissão e assimilação de conhecimentos (como se dá na Pedagogia Tradicional) e, eventualmente, o levantamento de dados (como propõe a Pedagogia Nova), trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Dessa forma, o trabalho será pensado, principalmente, sob a ótica do uso de fontes históricas em sala de aula. O uso de fontes possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, objetos muitas vezes distantes do educando seja pelo tempo ou pela distância espacial. Toda fonte é um fragmento de memória, um vestígio de

³² MONTEIRO, 2004, pp 91-92.

³³ SAVIANI, 1999, p 75.

³⁴ *Ibidem*, 1999, p 80.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

um tempo vivido, seu uso nas aulas de história possibilita ao aluno compreender o trabalho do historiador além de favorecer a capacidade de refletir, observar e elaborar hipóteses sobre o conhecimento. A análise das fontes permite ainda ao aluno fazer diferenciações entre o presente e o passado. Dessa forma, o aluno será capaz de entender como consiste o trabalho de reflexão e escrita da história tendo por base os conceitos históricos, ao que, em paralelo, construirá um olhar crítico sobre o tempo presente.

Como coloca França³⁵:

“O ensino de história trabalhado com o uso de documentos vistos pelos historiadores como fontes de pesquisa não quer transformar o aluno em um pesquisador profissional, mas formar cidadãos conscientes do potencial de ação transformadora de seu ambiente social e capazes de opinar sobre os assuntos políticos, econômicos e sociais da comunidade”.

E, segundo Garcia et al³⁶:

no campo das Ciências Humanas, a segunda metade do século XX foi marcada pela definição de novos objetos de investigação e de novas metodologias para a abordagem desses objetos. Quando o trabalho pareceu perder a centralidade frente à multiplicação e fragmentação de identidades e à dispersão das forças de transformação por novos campos de ativismo político, os estudos e pesquisas sobre as relações de trabalho e os trabalhadores constituíram-se em espaço privilegiado de renovação historiográfica.

As autoras observam ainda que, no contexto de redemocratização do país, as instituições de ensino superior intervíram na preservação de fontes documentais reveladoras da memória social e das diferentes dinâmicas do mundo dos trabalhadores, tomados como sujeitos históricos dos processos de transformação social e política.

Esta pesquisa tem, portanto, a intenção de, a partir do uso de fontes, levar um material para professores da rede básica, para que os mesmos possam tratar no ensino de história sobre a história dos movimentos sociais no campo, com um recorte múltiplo sobre os atores que vivem no mundo rural. Nesse sentido, tem a intenção de quebrar com um olhar homogeneizante sobre eles, no sentido de tê-los no imaginário social como um grupo pacato, submisso ou ignorante em relação a suas demandas e necessidades para viver – comprometendo-se assim com a opção decolonial ao

³⁵ FRANÇA, Leônilda Fernandes da. Fontes históricas e o ensino de história: o uso de inventários em sala de aula. *Anais do XV Encontro Estadual de História do Ceará*. Itaperi, CE, UECE, 2016. p. 4. Disponível em: http://uece.br/eventos/eehce2016/anais/trabalhos_completos/249-39938-21022017-115725.pdf Acesso em: 25/01/2021.

³⁶ GARCIA, Dayane, PEREIRA, Rita de Cássia Mendes. Memória social e justiça do trabalho: perspectivas e fontes para a história dos trabalhadores. In: GARCIA, Dayane, PEREIRA, Rita de Cássia Mendes (org.). *Arquivo e memória dos trabalhadores da cidade e do campo* (Coleção: Arquivos e o direito à memória e à verdade. Comunicações do 3º Seminário Internacional o Mundo dos Trabalhadores e seus Arquivos, v.1). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014. p. 15.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

tratar de tais personagens, visto que possuem, na sua essência, o intuito de transformação da sociedade brasileira e de rompimento com a colonialidade imposta pelo ideal da modernidade. Atrelado a isso, também se entende que a educação está longe de ser um determinante principal das transformações sociais, pois é um elemento secundário e determinado³⁷, porém encontra-se no escopo dos objetos de disputa dentro da sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos.

³⁷ SAVIANI, 1999, pp.75-78

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª edição. SP: Contexto, 2004. pp 28-41.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª ed., São Paulo – SP: Cortez, 2011. p. 59-106.

BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996; promulgada em 20/12/1996 e publicada no DOU de 23/12/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf
Acesso em: 23/01/2020, às 14h40.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> Acesso em: 23/01/2020, às 14h40.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. História nas atuais propostas curriculares. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo (SP): Cortez, 2004. pp. 59-132.

CAIMI, Flávia Eloísa. *A história na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, nº4, vol.3, jan/jun. 2016; pp. 86-92.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

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

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo; CLARO, Lisiane Costa. A utilização de fontes no ensino de história: a imprensa na construção do conhecimento. *Momento*, Rio Grande, 20 (1): pp 59-72, 2011.

FERNANDES, B. M; MEDEIROS, L. S de; PAULILO, M. I; (orgs.) *Lutas Camponesas: condições, dilemas e conquistas*, v1 e 2. São Paulo/Brasília: Unesp/MDA, 2009.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. RJ: Zahar, 1973.

FICO, Carlos. História que temos vivido. In: VARELLA, F. et. all (orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012. (pdf)

FLORESCANO, Enrique. *A função social do historiador*. Revista Tempo, Rio de Janeiro, Vol.4, 1997, p 65-79.

FRANÇA, Leônilda Fernandes da. Fontes históricas e o ensino de história: o uso de inventários em sala de aula. *Anais do XV Encontro Estadual de História do Ceará*. Itaperi, CE, UECE, 2016. Disponível em: http://uece.br/eventos/eehce2016/anais/trabalhos_completos/249-39938-21022017-115725.pdf Acesso em: 25/01/2021.

GARCIA, Dayane, PEREIRA, Rita de Cássia Mendes. Memória social e justiça do trabalho: perspectivas e fontes para a história dos trabalhadores. In: GARCIA, Dayane, PEREIRA, Rita de Cássia Mendes (org.). *Arquivo e memória dos trabalhadores da cidade e do campo* (Coleção: Arquivos e o direito à memória e à verdade. Comunicações do 3º Seminário Internacional o Mundo dos Trabalhadores e seus Arquivos, v.1). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014.

GODOI, E.P. de; MENEZES, M.A. de; MARIN, R.A. (Ed.). *Diversidade do campesinato: expressões e categorias: estratégias de reprodução social*. v1 e v.2. São Paulo/Brasília: Unesp/MDA, 2009.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

MARTINS, Carlos Eduardo. *O Pensamento Social Latino-Americano e os Desafios do Século XXI*. Anais do 35º Encontro Anual da Anpocs, 24 a 28 de outubro de 2011, Caxambu/MG. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt26-10/1125-o-pensamento-social-latinoamericano-e-suas-contribuicoes-para-as-ciencias-sociais/file>. Acesso em: 08/01/2021 às 15h30.

MEDEIROS, Leonilde Servolo. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

_____. Os trabalhadores e seus arquivos: questões em torno da recuperação das lutas no campo. In: MARQUES, Antonio José, STAMPA, Inez Terezinha (org). *O mundo dos trabalhadores e seus arquivos*. 2. ed. – Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, nº 94, junho/2017.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: _____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. RJ: Mauad X, 2007. pp 81-111.

MONTI, Carlo Guimarães. *Estratégias para o uso de fontes em sala de aula e a liberdade de ensinar e aprender história*. ANPUH-Brasil, 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo (Org.). *Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história*. São Paulo/Brasília: Unesp/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo (Org.). *Formas de resistência camponesa: visibilidade de conflitos ao longo da história, v. 2: concepções de justiça e resistência nas repúblicas do passado (1930-1960)*. São Paulo/Brasília: Unesp/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Tempos acadêmicos*, nº1, 2003, Criciúma, SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1979.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. pp. 107-130

RODRIGUES, Luciana Pereira Rodrigues; DA SILVA, Filipe Oliveira. Memória dos trabalhadores brasileiros do campo: relato da experiência na organização e preservação do Fundo Lygia Sigaud. IN: LOPES, Carla Machado; REGOS, Tatiani Carmona (org). *Arquivo e memória dos trabalhadores da cidade e do campo* (Arquivos e o direito à memória e à verdade. Comunicações do 3º Seminário Internacional o Mundo dos Trabalhadores e seus Arquivos, v.2). RJ: Arquivo Nacional; SP: Central Única dos Trabalhadores, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses*

s

o

b

r

e

e

d

u

c

a

ç

ã

o