



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL**

RAIMUNDA DE JESUS MATOS SILVA

MEMÓRIAS DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO
PALMEIRAL-VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: Caderno
Didático, Ensino de História e Educação do Campo

São Luís
2024

Uema



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

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

RAIMUNDA DE JESUS MATOS SILVA

**MEMÓRIAS DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL-
VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: Caderno Didático, Ensino de História e
Educação do Campo**

São Luís – MA

2024

RAIMUNDA DE JESUS MATOS SILVA

**MEMÓRIAS DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL-
VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: Caderno Didático, Ensino de História e
Educação do Campo**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em História – Mestrado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa

São Luís - MA

2024

Silva, Raimunda de Jesus Matos.

Memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis – MA: Caderno Didático, Ensino de História e Educação do Campo / Raimunda de Jesus Matos Silva. – São Luís, 2024.

194 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa.

1. Ensino de História. 2. Caderno Didático. 3. Educação do Campo. 4. Luta pela terra. 5. Assentamento Palmeiral-Vietnã. I.Título.

CDU 93/94:37.018.5(812.1)

RAIMUNDA DE JESUS MATOS SILVA

**MEMÓRIAS DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL –
VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS – MA: Caderno Didático, Ensino de História e
Educação do Campo**

Dissertação de mestrado apresentada
como requisito para obtenção do grau de
mestre no Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em História – Mestrado em
História.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de
Oliveira Barbosa.

Aprovada em: 23/04/2024

Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa (orientadora)
(PPGHIST/UEMA)

Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino (1º Examinador/a)
(PPGHIST/UEMA)

Profa. Dra. Cristiana Costa da Rocha (2º Examinador/a)
(PPGSC/UESPI)

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e em forma de gratidão dedico também aos que contribuíram com minha pesquisa, assentados(as) e professores(as) que me concederam entrevistas, e aos alunos(as) da turma do 9º ano único da Escola Municipal Jefferson Moreira, com quem se aplicou o produto educacional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu sustento diário, o dono da dádiva maior, a vida, agradeço pelos cuidados que tem comigo, me guardando e protegendo, cuidando de cada detalhe para que eu possa viver buscando ser mais humana, atendendo aos princípios cristãos. Sou tão pequena, mas o meu Deus me proporciona grandes conquistas, uma perfeição em minha vida, tudo tem sido conforme sua infinita bondade, bem mais do que eu tenha planejado. Obrigada Senhor meu Deus, por tantas bênçãos, pela vida, pela minha família, pelo meu lar, pelo meu trabalho, por mais esta oportunidade de crescimento formativo acadêmico, científico, profissional e humano, o mestrado foi uma realização nos mais diversos aspectos constitutivos que sou enquanto gente que deseja ser gente!

À minha mãe, Raimunda Rufino de Matos, por ter me criado cultivando sonhos, esperando em conquistas diárias, mulher de fé e coragem, exemplo de ser humano que me inspira, tenho certeza que minha força e determinação, vêm de você minha querida, não consigo descrever em palavras o quanto és especial para mim, te amo infinitamente, e desejo cada vez mais me tornar melhor como filha, e como mãe, ser ao menos uma fração do que você é, desejo me esmerar para sempre ser seu orgulho. Obrigada, por não medir esforços para que cada um de nós, seus 13 filhos(as), sejamos felizes.

Do mesmo modo, agradeço ao meu pai, Manoel Carvalho de Matos, pela criação, pela assistência em nossa formação, às vezes um pouco rígido, mas tudo foi necessário para nos tornarmos o que somos hoje, gratidão por tudo, te amo pai!

Agradeço ao meu esposo, Raimundo Edson da Silva, pela parceria estabelecida nesse percurso formativo cheio de desafios. Obrigada pelos cuidados, pelas inúmeras vezes que levantou uma hora da manhã para me levar à Esperantinópolis, a fim de pegar a van e ir para as aulas do mestrado em São Luís, e, em cada retorno a Esperantinópolis, independente da hora, estava à minha espera para me levar para casa. Por conta da viagem, minhas pernas ficavam muito inchadas e incomodando bastante, então você me proporcionava massagem para aliviar o incômodo até eu conseguir dormir

Grata eternamente pelo amor nestas ações de cuidados, entre outras. Obrigada por acreditar em mim, por me incentivar e zelar pelo meu bem estar. Esta é mais uma vitória nossa, te amo e mais uma vez obrigada por ser você, por ser cuidadoso e amável com nossa família.

Ao meu querido filho, Ismael Victor Matos Silva, minha fonte do desejo de ser melhor a cada dia. Obrigada por ter me ajudado nas transcrições das entrevistas! Te amo, tudo que eu e seu pai fazemos é sempre tendo você como prioridade.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo convívio de irmandade no decorrer da vida, um(a) apoiando o(a) outro(a), obrigada pelos sonhos, medos e conquistas compartilhados. De modo particular agradeço aos três que foram substanciais nessa caminhada do mestrado, desde quando o mestrado era apenas um sonho: Francisco Rufino de Matos (Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB), Antonia Poliana Rufino de Matos (Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará-UFC) e Luzia Rufino de Matos Cirqueira (Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA). Agradeço imensamente pelas discussões e momentos de estudos realizados desde quando projetamos entrar no mestrado.

Lembro bem, inicialmente éramos eu, Poliana e Francisco, na primeira empreitada, depois Luzia se juntou a nós, na ocasião Francisco já estava cursando o tão sonhado mestrado em Educação do Campo na UFRB, e, enfim, nós três também fomos iniciar a jornada do mestrado, cada um(a) em uma área e em instituições diferentes. Porém, nunca deixamos de estudar juntos(as) mesmo estando distantes, Francisco em Esperantinópolis finalizando sua pesquisa, eu e Luzia em São Luís, inclusive alugamos uma kitnet para nós duas, contudo dificilmente dava certo estarmos em São Luís nos mesmos dias, já Poliana foi para Fortaleza, todavia, usávamos a tecnologia e fazíamos momentos de estudos e de longas conversas constantemente, mesmo longe estávamos juntos(as). Obrigada de coração, espero que possamos continuar essa jornada de estudos, mas logo, logo sendo doutorandos(as).

À Maria da Conceição Rufino de Matos, outra irmã que também quero registrar meus agradecimentos de forma especial, por ter feito a diagramação e design gráfico de meu Produto Educacional. Obrigada querida, pela paciência e dedicação, seu trabalho foi de grande valia, agregou na materialização final de meu produto, gratidão! Obrigada também, pelas vezes que você me socorreu quando o computador dava o “pau” (risos...), quantas vezes eu te liguei: “ei Concita, mulher meu computador não funciona, não me deixa escrever a dissertação, tô indo aí pra te arrumar esse ‘trem’ e eu só saía com o computador funcionando.”

À professora Viviane de Oliveira Barbosa, por ter acreditado em minha pesquisa e em minha capacidade de desenvolvê-la sem ao menos me conhecer. Sou profundamente agradecida por ser você minha orientadora, uma pessoa que me ensinou muito mais que conhecimentos científicos, me provocou a problematizar o meu fazer docente, minha atuação enquanto pesquisadora, enquanto estudante e enquanto ser humano em constante processo de evolução. Obrigada professora, por decidir me orientar na pesquisa, por confiar em mim, por acompanhar

esse momento de maneira tão próxima com suporte técnico, filosófico, pedagógico e humano! Você tem minha admiração pela profissional e ser humano de luz que és!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História-PPGHIST/UEMA, pela oportunidade de estudar o mestrado. Meus agradecimentos ao professor Antonio Evaldo Almeida Barros, quem estava na coordenação do programa e recepcionou nossa turma quando começamos o mestrado. Também agradeço à atual coordenadora, professora Helidacy Maria Muniz Corrêa, por se dispor a passar constantemente esclarecimentos para os pós-graduandos, gratidão que se estende à secretaria do curso, por atender a todas as demandas sempre que solicitamos e, em tempo hábil, passar as informações necessárias para a resolução da situação.

Sou imensamente grata aos professores(as) do mestrado, dentre o corpo docente destaco o professor Jakson dos Santos Ribeiro, por ter me ajudado na submissão da pesquisa ao comitê de ética, quando estava com dúvidas sobre o preenchimento dos documentos. Toda vez que recorria a você com muita gentileza me esclarecia o que deveria ser feito, seu auxílio foi essencial para a aprovação de minha pesquisa já na primeira submissão e sem nenhuma restrição, muito, muito obrigada, você é um ser humano verdadeiramente humano!

À Raissa Gabrielle Vieira Cirino, minha conterrânea que conheci no mestrado, mais uma professora do curso que tenho grande gratidão, por ter contribuído muito com a turma toda, obrigada professora Raissa, por ter acompanhado o amadurecimento de minha pesquisa, por ter feito indicações valiosas para a melhoria do desenvolvimento das etapas do processo de pesquisar, agradeço também, por ter aceito participar da banca avaliadora de minha qualificação e da banca de defesa final, você me fez acreditar em possibilidades de fazer a pesquisa de modo geral, deixando entendido acreditar em meu potencial, gratidão!

Falando em banca, não posso deixar de agradecer à Cristiana Costa da Rocha, professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura-PPGSC/UESPI, obrigada por ter participado das bancas de qualificação e defesa final, seus apontamentos foram muitos assertivos para o avanço da pesquisa e a abordagem organizacional da dissertação e do Produto Educacional!

Quero registrar os meus agradecimentos aos colegas de turma, muito obrigada a todos(as) da turma de mestrado 2022, por compartilharem experiências de conhecimentos científicos, de conhecimentos de vida e de mundo, aprendi bastante com cada um(a), conviver com vocês foi enriquecedor não só como pós-graduanda, mas também como ser humano. Obrigada, de verdade foi muito bom estar nessa jornada com vocês. Todos(as) são especiais, mas, ressalto as meninas do Quarteto Fantástico, do qual eu faço parte: Bianca Zaene Rodrigues

Mota, Georgiane Chaves Reis e Maria Felix Pereira Calixto. Sou grata por cada momento que passamos na jornada do mestrado, por cada trabalho que fizemos juntas, por cada conversa aleatória em nosso grupo, por cada aperreio, medos, e ansiedade que compartilhamos, uma parceria de apoio que foi importante para a conclusão do curso com êxito.

De maneira especial agradeço à Georgiane Chaves Reis, amiga que o mestrado me apresentou para a vida, o fardo do mestrado se tornou menos pesado com sua companhia, pois, mesmo morando em Arari e eu em Esperantinópolis, compartilhamos diariamente as angústias e conquistas de cada etapa. Obrigada amiga, pela sua amizade, pela confiança e pelo apoio prestado nos momentos difíceis, lembra das “aventuras” da saga da kitnet? (risos), uma loucura, ainda bem que eu podia contar com você. Mil vezes obrigada!

Aos meus colaboradores, assentados(as) e professores(as), sou profundamente agradecida a cada um(a), por ter contribuído com minha pesquisa, obrigada aos assentados(as) por se disponibilizarem a acessar memórias traumáticas e dolorosas, a fim de ajudar na tessitura desta dissertação, bem como agradeço aos professores(as), pela destreza dialógica que se dispuseram em expor suas atuações com o Ensino de História para fomentar a produção deste trabalho. Também agradeço imensamente aos alunos(as) da turma do 9º ano, por terem recebido as propostas pedagógicas de maneira flexível, com respeito e dedicação interagiram com todo processo de aplicação do Produto Educacional. De coração, sou eternamente grata a vocês!

Às instituições envolvidas na pesquisa: Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais-STTR de Esperantinópolis e Escola Municipal Jefferson Moreira, nas respectivas pessoas representantes, Antonio Raimundo dos Santos Marques (presidente do sindicato) e Francisca Cleacema Miranda Duarte Magalhães (diretora da escola), pela autorização para o desenvolvimento da pesquisa, gratidão!

Não poderia deixar de registrar meus agradecimentos às amigas, Cleudia Alves de Lima, Ozanira de Paiva Silva e Vanessa Neres da Costa, pelas palavras de apoio e incentivo desde o processo seletivo do mestrado até o processo final do curso, sempre torcendo por mim, obrigada pelo carinho e a amizade, agradeço pelas visitas para eu descontraír um pouco durante as preocupações sobre a produção da dissertação.

Agradeço a todos os Motoristas de van, que me transportavam ida e volta de Esperantinópolis à São Luís, Janeeryson, José Filho, Paulean, Rone e Jamaica, todos muito cuidadosos e responsáveis, tratando os passageiros com zelo e retidão, para que a viagem, que dura mais de 6 horas, fosse sempre realizada em segurança e conforto, meus sinceros agradecimentos!

À Cleice Alves de Lima Magalhães, pelos dois meses em que passou me acolhendo dois dias por semana em seu apartamento, para que eu tivesse como assistir as aulas do mestrado, quando eu e minha irmã, Luzia Rufino de Matos Cirqueira, ainda não tínhamos conseguido um lugar para alugarmos.

À dona Maria Tereza Sousa Pereira e seu esposo, o senhor Afonso, por terem me recebido com minha irmã Luzia Rufino de Matos Cirqueira, com empatia e gentileza em sua kitnet, fizeram nos sentirmos em casa.

Enfim, sei que foram muitas pessoas envolvidas para que fosse possível a conclusão desse mestrado de forma satisfatória, seria praticamente impossível mencionar cada uma, portanto, de modo geral, registro meus agradecimentos a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram neste processo.

“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.”

Paulo Freire (1996).

RESUMO

A luta pela terra é uma realidade histórica no contexto brasileiro e, no Maranhão, a Lei Sarney de Terras (nº 2.979, de 17 de julho de 1969) intensificou os conflitos pela terra no estado, ao garantir grandes quantidades de terras a empresas e fazendeiros, deixando os(as) trabalhadores(as) rurais sem condições de trabalho, razão pela qual começaram a se organizar em prol da luta pela terra. Parte dessa historicidade é esquecida, porque o Ensino de História não abarca tais fatos, sobretudo na voz dos(as) trabalhadores(as) rurais. No enfrentamento do projeto educacional disponibilizado aos camponeses(as), “as sobras educacionais”, nasce a Educação do Campo, preocupando-se com a formação política dos(as) camponeses(as) enquanto classe e sujeitos de direito, uma educação que visa atender os interesses coletivos da classe. Esta pesquisa objetiva compilar e analisar memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã (Esperantinópolis-MA), a fim de atender a um ensino contextualizado, que faça parte da história da comunidade que abriga a escola, e, para tanto, elaborou-se um Caderno Didático que articula os pressupostos do Ensino de História e da Educação do Campo, voltado ao 9º ano da Escola Municipal Jefferson Moreira, podendo ser usado em outras escolas do campo. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é diagnóstica, exploratória e explicativa, tendo sido feita observação na escola, realizadas entrevistas subsidiadas pela História Oral. Apesar de o assentamento pesquisado apresentar uma descontinuidade quanto à Educação do Campo, este paradigma educacional, aliado ao Ensino de História, corresponde a uma possibilidade de construção do conhecimento histórico que valoriza as identidades dos estudantes como sujeitos do campo.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação do Campo; Caderno Didático; Luta pela terra; Assentamento Palmeiral-Vietnã.

ABSTRACT

The struggle for land is a historical reality in the Brazilian context and, in Maranhão, the Sarney Land Law (n° 2,979, of July 17, 1969) intensified conflicts over land in the state, by guaranteeing large amounts of land to companies and farmers, leaving rural workers without working conditions, which is why they began to organize themselves in favor of the fight for land. Part of this historicity is forgotten, because History Teaching does not cover such facts, especially in the voices of rural workers. In confronting the educational project made available to peasants, “the educational leftovers”, Rural Education was born, worrying about the political formation of peasants as a class and subjects of law, an education that aims to serve the collective interests of the class. This research aims to compile and analyze memories of the struggle for land in the Palmeiral-Vietnã Settlement (Esperantinópolis-MA), in order to provide contextualized teaching, which is part of the history of the community that houses the school, and, to this end, elaborated is a Didactic Notebook that articulates the assumptions of History Teaching and Rural Education, aimed at the 9th year of the Jefferson Moreira Municipal School, and can be used in other rural schools. From a methodological point of view, the research is diagnostic, exploratory and explanatory, with observations carried out at the school and interviews supported by Oral History. Although the researched settlement presents a discontinuity in terms of Rural Education, this educational paradigm, combined with History Teaching, corresponds to a possibility of building historical knowledge that values the identities of students as rural subjects.

Keywords: History Teaching; Countryside Education; Textbook; Struggle for Land; Palmeiral-Vietnã Settlement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 - Apresentando a pesquisa aos assentados(as)..... | 30 |
| Imagem 2 - Suspensão das aulas | 32 |
| Imagem 3 - Retorno das aulas | 32 |
| Quadro 1 - Educação Rural X Educação do Campo | 44 |
| Imagem 4 - Localização: Esperantinópolis no Maranhão | 94 |
| Imagem 5 - Padre Raimundo Jorge de Melo | 96 |
| Imagem 6 - Padre Sebastião Oliveira Sousa..... | 98 |
| Imagem 7 - Palmeiras de coco babaçu no Assentamento Palmeiral-Vietnã | 99 |
| Imagem 8 - Croqui do Assentamento Palmeiral-Vietnã..... | 104 |
| Imagem 9 - Vista da Comunidade Palmeiral..... | 106 |
| Imagem 10 - Sr. Valdir Fernandes Araújo | 109 |
| Imagem 11 - Sr. Lourenço Moura de Oliveira | 109 |
| Imagem 12 - Produção de blocos de concretos | 119 |
| Imagem 13 - Resultado de um dia de produção | 119 |
| Imagem 14 - Demarcação dos lotes..... | 119 |
| Imagem 15 - Sr. Valdir e Sra. Ester com o filtro..... | 121 |
| Imagem 16 - Trabalhadores(as) aguardando os arames | 121 |
| Imagem 17 - Poço artesiano de Palmeiral | 122 |
| Imagem 18 - Comemoração da inauguração aviamento/casa de farinha | 123 |
| Imagem 19 - Reunião com as mulheres..... | 123 |
| Imagem 20 - Matriz da Escola Municipal Jefferson Moreira..... | 129 |
| Imagem 21 - Anexo da Escola Municipal Jefferson Moreira..... | 129 |
| Quadro 2 – Professores(as) da comunidade, conhecimento e ensino da constituição do assentamento..... | 130 |
| Quadro 3 - Conhecimento da Educação do Campo e o Ensino de História | 132 |
| Quadro 4 - Relação do(a) professor(a) com a comunidade | 136 |
| Imagem 22 - Livro de História do 9º ano | 144 |
| Imagem 23 - Primeira capa..... | 146 |
| Imagem 24 - Segunda capa..... | 146 |
| Imagem 25 - Terceira capa | 146 |
| Imagem 26 - Professora Rita | 148 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Compreensão de luta pela terra e reforma agrária (antes) | 151 |
| Gráfico 2 - Compreensão de luta pela terra e reforma agrária (depois) | 151 |
| Gráfico 3 - Sobre memórias (antes)..... | 152 |
| Gráfico 4 - Sobre memórias (depois) | 153 |
| Gráfico 5 - Conhecimento da história local (antes)..... | 154 |
| Gráfico 6 - Conhecimento da história local (depois)..... | 155 |
| Gráfico 7 - Conhecimento sobre o assentamento (antes) | 157 |
| Gráfico 8 - Conhecimento sobre o assentamento (depois)..... | 158 |
| Gráfico 9 - Conhecimento sobre a reserva ambiental em Palmeiral (antes) | 159 |
| Gráfico 10 - Conhecimento sobre a reserva ambiental em Palmeiral (depois) | 160 |
| Gráfico 11 - Conhecimento sobre alguém da família ser assentada (antes)..... | 162 |
| Gráfico 12 - Conhecimento sobre alguém da família ser assentada (depois)..... | 163 |

LISTA DE SIGLAS

AGED - Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Maranhão
AGERP - Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e de Extensão Rural do Maranhão
ASSEMA - Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CENTRU - Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural
COOPAESP - Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
DCTMA - Documento Curricular do Território Maranhense
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FETAEMA - Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão
FETAG/AM - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado do Amazonas
FETAG/SP - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado de São Paulo
GPTE - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERMA - Instituto de Colonização e Terras do Maranhão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC - Movimento Base Nacional Comum
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra
OLP - Olimpíada de Língua Portuguesa
OSPB - Organização Social e Política Brasileira
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PE – Produto Educacional
PPGHIST - Programa de Pós-Graduação em História
PPGSC - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

STTR - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

TDA - Títulos da Dívida Agrária

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 35 |
| 1.1 O Ensino de História na escola do campo: avanços e retrocessos do currículo formal | 39 |
| 1.2 Princípios da Educação do Campo e do Ensino de História..... | 51 |
| 1.3 Perspectivas e desafios do Ensino de História na Educação do Campo | 60 |
| CAPÍTULO 2: LUTA PELA TERRA NO ENSINO DE HISTÓRIA | 65 |
| 2.1 História e memória camponesa no Ensino de História | 66 |
| 2.2 Ensino de História, história local e conhecimento histórico | 76 |
| 2.3 Luta pela terra no Ensino de História: construção da consciência histórica..... | 86 |
| CAPÍTULO 3: LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL-VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: memórias e Ensino de História | 93 |
| 3.1 O Assentamento Palmeiral-Vietnã..... | 100 |
| 3.2 Vozes de trabalhadores(as) assentados(as): memórias da luta pela terra em Palmeiral-Vietnã | 108 |
| 3.3 Ensino de História e Educação do Campo na Escola Municipal Jefferson Moreira | 126 |
| CAPÍTULO 4: CADERNO DIDÁTICO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO | 142 |
| 4.1 Procedimentos metodológicos: da produção à aplicação do Produto Educacional | 143 |
| 4.2 Análise dos resultados da aplicação do produto | 150 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 165 |
| REFERÊNCIAS..... | 169 |
| APÊNDICES | 179 |

INTRODUÇÃO

Ser filha de trabalhadores rurais, que tiveram 13 filhos (6 mulheres e 7 homens) e os criaram mantendo o sustento com a lavoura da roça e a quebra do coco babaçu (ambas atividades realizadas em terras arrendadas¹), ter crescido na zona rural do município maranhense de Esperantinópolis, bem como ter estudado praticamente toda a Educação Básica nesse espaço, fez com que despertasse a minha percepção de que as vivências dos(as) alunos(as) do campo não se fazem presentes nas abordagens do ensino escolar, ainda que estes(as) estudem na escola da própria comunidade em que moram.

Ao passar dos anos, essa percepção foi se consolidando, ganhando mais consistência ao atuar como professora e supervisora escolar do Ensino Fundamental na Escola Municipal Jefferson Moreira, localizada na comunidade Palmeiral, uma das que compõem o Assentamento Palmeiral-Vietnã, em Esperantinópolis (MA). Tais vivências levaram à constatação de que não há um registro formal da luta pela terra que venha a favorecer uma ação pedagógica contextualizada, sobretudo um Ensino de História que oportunize visibilidade aos sujeitos históricos locais, que de maneira coletiva e individualmente estiveram presentes na conquista do território que abriga aquela escola.

Isso se tornou enfático em 2021, ao me deparar com o desafio de trabalhar nas duas funções, professora e supervisora, com a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) do Programa Escrevendo o Futuro. Trata-se de um concurso nacional realizado com a iniciativa da Fundação Itaú Social em parceria com o Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que promove oficinas de produção de texto com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio a partir do tema: *lugar onde vivo*. A participação dos(as) professores(as) vai além do trabalho em sala de aula desenvolvendo as oficinas, também se dá por meio da produção de seu Relato de prática, registrando suas experiências com as oficinas, relatando de forma reflexiva sobre o trabalho realizado com seus alunos(as).

Em 2021, aconteceu a 7ª edição do concurso e, por ter sido realizada no contexto pandêmico, teve algumas diferenças em relação às edições anteriores. Uma delas foi o

¹ Arrendar a terra para trabalhar era uma prática de acordo verbal entre os(as) trabalhadores(as) rurais e o dono da terra. Diz-se muito entre os(as) camponeses(as) que é a experiência de “pagar para trabalhar”, pois, para ter o direito de plantar, entregavam parte da produção para o proprietário da terra, para ter o direito de colher o coco babaçu, as quebradeiras de coco alugavam uma solta/quinta, uma parte da terra do fazendeiro, onde apanhavam o babaçu. Neste caso, o aluguel era pago em dinheiro e por ano, as mulheres tinham o direito de colher o coco, mas não podiam quebrar coco nas terras do fazendeiro e nem tampouco fazer caieiras (produzir o carvão) nas terras alugadas.

protagonismo do Relato de prática do(a) professor(a), que teve um peso considerável já na fase inicial da seleção. Junto ao Relato do(a) professor(a) também tiveram protagonismo a Linha do tempo e o Álbum da turma. Essa alteração ocorreu porque, nesse momento, muitos municípios ou escolas ainda não tinham retomado as aulas presenciais, o que não foi o caso de Esperantinópolis e da Escola Municipal Jefferson Moreira.²

Apesar de muitos entraves e desafios nessa experiência como professora participando da OLP, foi possível chegar à final da competição³. Logo, a Escola Municipal Jefferson Moreira ficou entre as 16 escolas finalistas no gênero poema (5º ano), sendo a única do Maranhão⁴. A atuação na OLP como professora também ocorreu com o 6º ano, trabalhando o gênero memórias, porém não se obteve sucesso nos resultados. No processo, ficou evidente a falta de materiais didáticos sobre a história local, um grande entrave para as abordagens sobre *o lugar onde vivo*, temática central do concurso.

Como os(as) alunos(as) do 5º ano não conheciam a estrutura de um poema, teve-se de realizar um trabalho detalhado com eles(as) sobre isso, depois é que se abordou a história, de modo não muito aprofundado, visto que o prazo do concurso estava se esgotando. Então, as produções da turma foram mais sobre situação atual da comunidade. De todo modo, a história local fez parte das oficinas com os(as) estudantes e, nessa contextualização, eles(as) ficaram surpresos(as) com a informação de que Palmeiral faz parte de um assentamento, pois, mesmo sendo filhos(as) de assentados(as), não sabiam desse fato.

Diante da experiência com a OLP, teve-se a inquietação de pleitear uma vaga no mestrado profissional de História (PPGHIST/UEMA), com a proposta de pesquisar a história do Assentamento Palmeiral-Vietnã a partir das memórias dos(as) trabalhadores(as) rurais que

² O fato é que o Relato de prática precisava ser postado no site do Escrevendo o Futuro, a Linha do tempo era uma amostra de produções dos alunos escolhidos por escola também enviadas pelo site. No processo, eram selecionadas duas produções finais e duas versões preliminares de cada produção, assim era apresentado um recorte significativo do percurso de produção nas oficinas. O Álbum da turma era para facilitar a compreensão sobre o que se trabalhou, assim o(a) professor(a) com sua turma selecionavam um registro para ilustrar algum momento marcante, e faziam uma legenda que ajudasse no entendimento do material selecionado na Linha do tempo. O concurso tem várias etapas, escolar, municipais, estaduais, regionais e nacional, até chegar aos vencedores. Em 2021, o somatório de todas as categorias totalizou 20 vencedores nacionais. Todos os alunos participantes da OLP competem por meio da produção textual sobre o lugar onde vivem, porém, concorrem por gênero. O Ensino Fundamental conta com três gêneros: poema (5º ano); memórias literárias (6º e 7º); crônica (8º e 9º anos). Já o Ensino Médio fica com documentário (1º ano) e artigo de opinião (2º e 3º anos).

³ Como as atividades da oficina da etapa semifinal do concurso aconteceram de forma remota, a escola precisou ampliar a internet para que todos os discentes do 5º ano tivessem acesso a essas atividades. Assim, a escola, que já tinha uma rede de wi-fi, colocou mais duas, que ainda permanecem atualmente na instituição.

⁴ Até o presente momento, essa foi a primeira e única vez que o município de Esperantinópolis teve uma escola que conseguiu alcançar essa etapa da OLP. A escola chegou a esse resultado com o relato da professora Raimunda de Jesus Matos Silva, intitulado Utopia de conhecimentos: Realidade de conquistas da OLP. Para maiores informações, ver: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

estiveram nessa luta ou que tiveram algum familiar nessa conjuntura. A proposta também envolve a elaboração de um Caderno Didático como Produto Educacional para o 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jefferson Moreira, o qual articula os pressupostos do Ensino de História e da Educação do Campo para trabalhar a luta pela terra na voz dos(as) trabalhadores(as) rurais locais. Não compete unicamente ao Ensino de História favorecer a construção do conhecimento histórico do aluno, desnaturalizando a sua forma de interpretar a realidade, contudo essa função é própria a este componente curricular, principalmente se ele for articulado à proposta da Educação do Campo. Entende-se que o Caderno Didático também pode ser usado em outros anos e disciplinas, inclusive podendo contribuir na atuação da Escola Municipal Jefferson Moreira em outras edições da OLP, facilitando o desenvolvimento das oficinas de produção de textos sobre o tema *o lugar onde vivo*.

A escolha de um Produto Educacional direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental se deu porque muitos(as) desses(as) estudantes, ao terminarem essa etapa da Educação Básica, vão estudar em outra escola, fora da comunidade, quase sempre na sede do município. Ademais, os(as) que continuarão estudando no prédio da Escola Municipal Jefferson Moreira, receberão professores(as) de fora do assentamento, posto que o Ensino Médio nessa instituição funciona como um anexo do Centro de Ensino Antônio Corrêa, o que implica em outra direção, outra coordenação pedagógica/supervisão escolar e outros(as) professores(as), vindos da sede e até mesmo de outros municípios. Nesse cenário, o 9º ano potencialmente será a última oportunidade de acessar a luta pela terra do Assentamento Palmeiral-Vietnã por meio de memórias dos(as) trabalhadores(as) rurais sistematizadas no Caderno Didático proposto, para que conheçam a história onde vivem e a atuação coletiva da classe a que pertencem.

Portanto, esta pesquisa se origina da necessidade de uma educação que atenda às peculiaridades de seu público, no caso, as especificidades dos(as) assentados(as) do campo da pesquisa, uma vez que, para se romper com a forma hegemônica, é crucial a reflexão teórica/científica que verse sobre possibilidades do homem do campo conhecer a própria história da sua constituição como um ser social e coletivo de direito, quebrando o paradigma educacional no qual o homem da cidade é o modelo/protótipo de homem. A partir dessa realidade, acredita-se que esta pesquisa é de grande relevância para promover uma educação contextualizada e transformadora, no sentido de contribuir para o rompimento de práticas educacionais que excluem as identidades do próprio público atendido.

Esta pesquisa representa uma oportunidade de se ouvir a voz não só de uma educadora e pesquisadora do campo, uma ribeirinha, uma mulher negra, mas as vozes de representantes

de uma classe, os(as) trabalhadores(as) rurais do Assentamento Palmeiral-Vietnã, num cenário capitalista e de exclusão social das massas camponesas, para que tenham direito à fala e um registro formal de suas experiências no processo de disputas pela memória.

É importante dizer ainda que buscar esse direito de fala dos(as) camponeses(as) nos registros da história, configura-se também como um ato de resistência e luta social, ao passo que viabilizar reflexões em torno da luta pela terra, em escolas do espaço rural, é certamente um posicionamento de classe. Conforme Caldart (2012), a organização de um grupo para defender interesses coletivos, um enfrentamento de determinada situação social pelas próprias pessoas que serão beneficiadas massivamente com a referida ação, mesmo que não tenha imediatamente o caráter de luta de classe corresponde a tal, visto que esse posicionamento é definido como lutas sociais.

O Ensino de História articulado à Educação do Campo promove propostas educacionais que propiciam a construção do conhecimento histórico, levando o(a) aluno(a) a conhecer e analisar como se deram/dão as relações na sociedade em que vive, compreendendo, então, a história da realidade da qual faz parte, podendo perceber e intervir nessa realidade de maneira crítica e objetiva, em defesa de seus direitos individuais e coletivos (Santos, 2011). Nessa perspectiva, a luta pela terra a partir das memórias de trabalhadores(as) rurais, articulando Ensino de História e Educação do Campo, tem sido uma carência na formação escolar, política e social da população camponesa.

Com base nesse entendimento e em conformidade com os princípios científicos, uma vez que a ciência tem seus rigores, normas e técnicas, evidencia-se a questão problema desencadeadora da investigação realizada: como articular Ensino de História e Educação do Campo em torno do tema da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis-MA, de modo a proporcionar a valorização de conteúdos pertinentes ao público da Escola Municipal Jefferson Moreira e elaborar propostas didáticas que possam orientar o ensino em outras escolas do campo?

A pesquisa dialoga diretamente com a linha do mestrado *Memórias e Saberes Históricos*, que, segundo o Edital N° 31/2021-PPG/CPG/UEMA, “prioriza o desenvolvimento de pesquisas sobre memórias sociais na interface com o saber histórico escolar, a partir de disputas, conflitos e interações entre culturas populares e culturas hegemônicas.” Contempladas neste estudo, a luta pela terra e a Educação do Campo são campos de conflitos teóricos e práticos de culturas populares *versus* culturas hegemônicas, tratam-se de embates de interesses de classes que envolvem projetos de vida coletiva e individual. Além disso, a referida linha

elencas ações de movimentos sociais e a contraposição às narrativas hegemônicas no espaço escolar, questões que foram atendidas nos registros de memórias colhidas entre os trabalhadores(as) rurais no decorrer da pesquisa.

“Embora a luta pela terra tenha impulsionado a realização da reforma agrária no País, uma não se restringe a outra” (Pereira, 2013, p. 14). A luta pela terra é um movimento social e político desenvolvido pelos(as) camponeses(as) para entrar na terra, ter direito a ela e resistir contra o desmonte do capitalismo. Já a Reforma Agrária é uma política governamental com um conjunto de medidas destinadas a promover uma melhor (re)distribuição da terra por meio de mudanças no regime de posse e uso, de forma a cumprir os princípios de justiça social e aumentar a produtividade. A luta pela terra corresponde aos conflitos no e pelo território, é uma ação coletiva de resistência dos(as) camponeses(as) à atuação de pistoleiros e de policiais a serviços de proprietários e empresários rurais, que fazem uso de violências, inclusive assassinando trabalhadores e trabalhadoras rurais, para a todo custo expulsá-los(as) da terra. “Os confrontos encontram-se atravessados por ações que existiram independentemente de qualquer projeto de reforma agrária” (Pereira, 2013, p. 14).

“É por meio da luta pela terra que os trabalhadores rurais procuram manter a reforma agrária na pauta política do Estado, independentemente dos desejos dos proprietários e empresários rurais e seus aliados” (Pereira, 2013, p. 14). Portanto, lutar pela terra, é uma perspectiva de redução das desigualdades históricas no país, à medida que é o caminho que os(as) trabalhadores(as) rurais vêm trilhando para que a (re)distribuição da terra não seja esquecida, e assim, garantem viva a pauta da Reforma Agrária, a qual efetivada fortalece a produção de alimentos básicos, o combate à fome e à pobreza, a promoção dos serviços públicos básicos, a redução da migração rural-urbana, a diversificação do comércio e serviços no meio rural, o bem-estar dos(as) trabalhadores(as) rurais e o desenvolvimento econômico do país.

Esta dissertação não tem a Reforma Agrária como seu foco, mas sim memórias dos(as) trabalhadores(as) rurais sobre a luta pela terra, sobre disputas pelo território do Assentamento Palmeiral-Vietnã, no município maranhense de Esperantinópolis, de modo a que essas histórias sejam valorizadas no ensino da Escola Municipal Jefferson Moreira. Os conflitos se deram entre os anos 1970 e 1992, e geraram intensos confrontos com um fazendeiro, que só cessaram com a formalização do assentamento pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ocupa-se, com o Ensino de História naquela escola, a maior desse assentamento, articulando esse ensino com as propostas da Educação do Campo, que se entende não pode prescindir do estudo da história local.

Para este estudo importa as categorias *memória* e *Educação do Campo*. Fundamenta-se em Nora (1993, p. 9), ao afirmar que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.” Além disso, “a memória é um fenômeno atual”, ou seja, as circunstâncias do presente despertam a necessidade de se evocá-la e a memória não tem sua preocupação com os detalhes dos fatos, mas com a importância de dadas lembranças para o individual e ou coletivo.

Delgado (2003) corrobora inferindo que muitos são os conceitos e significados de memória, visto que esta não se reduz à ação de recordar, mas estabelece um elo entre passado, presente e futuro, alimentando as relações de poder. Esta pesquisa se ampara na compreensão de “memória social”, que, para Burke (2000) corresponde aos registros que condicionam reverberar o passado de interesse de um grupo. Dessa forma, a história da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã pode ser classificada como “memória social” dos(as) camponeses(as) locais, visto que é de interesse desse grupo que sua atuação coletiva não seja esquecida entre as gerações futuras, para que a coletividade não coloque em risco os direitos já conquistados e a conquista de outros direitos.

De acordo com Barbosa (2011, p. 12) a existência da memória social se faz por meio da experiência que os sujeitos vivenciaram, organiza-se em uma dada circunstância/época em que ocorreu um evento marcante e, “[...] para os trabalhadores rurais no Maranhão, este evento se relaciona diretamente às lutas sociais pela terra e pelos recursos dela extraídos, em outras palavras, pela continuidade de seu trabalho e seu modo cultural de vida”. Nesse sentido, a autora compreende que é perigoso guiar-se por uma única memória sobre acontecimentos analisados, pois, mesmo sendo coletiva, a memória revela diferentes facetas sobre o evento marcante na história de um grupo, podendo se referir ou omitir os atores decisivos no desenrolar dos acontecimentos sociais de disputas e confrontos, como é o caso da luta pela terra (Barbosa, 2011, p. 3).

Quanto à Educação do Campo, seu surgimento se deu no ensejo da luta de classe, nasceu da organização dos(as) trabalhadores(as) rurais na luta pela terra e pelo direito de permanecerem na terra com condições dignas e humanas, visando que o Estado assegure uma educação que estabeleça diálogo com a realidade local, sem perder a qualidade do ensino. Por isso, se opõe ao modelo educacional recorrente nas escolas do interior brasileiro, a Educação Rural (Marques; Cortes; Valente, 2014).

A Educação do Campo é um projeto de educação, que tem propósitos com a sociedade e o país, seguindo o sentido contra hegemônico diante do sistema capitalista que tem vigorado no Brasil. Nessa direção:

Atribui-se à Educação do Campo o desafio de se conceber e desenvolver a formação contra- hegemônica, ou seja, de formular e executar o projeto de educação integrado ao projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina; Freitas, 2011, p. 24).

A Educação do Campo tem tais atribuições em sua origem, uma vez que este paradigma de educação nasceu no processo de atuação dos(as) trabalhadores(as) rurais nos movimentos sociais, lutando e resistindo à expropriação de terras. Naturalmente tem os sujeitos sociais do campo como seu centro das ações de ensino e aprendizado, primando por uma formação integral desse público, para que assim possam contribuir para o desenvolvimento rural, com a garantia de sua permanência no território e transformando a realidade, na medida em que tenham políticas públicas de acesso à saúde, à educação, à alimentação saudável, dentre outras, desenvolvendo novos modos de vida, respeitando as relações humanas e a relação do homem/mulher consigo, com o outro, com a vida, com o meio ambiente e com o mundo.

No tocante ao objetivo geral da pesquisa, tem-se por intuito compilar e analisar memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã (Esperantinópolis-MA), a fim de atender a um ensino contextualizado, que faça parte da história da comunidade que abriga a escola, e, para tanto, elaborou-se um Caderno Didático que articula os pressupostos do Ensino de História e da Educação do Campo, voltado ao 9º ano da Escola Municipal Jefferson Moreira, podendo ser usado em outras escolas do campo.

Cada objetivo específico desta dissertação compõe um capítulo do trabalho: empreender conexões entre o Ensino de História e a Educação do Campo, tomando os pressupostos do paradigma Educação do Campo como direcionamentos do Ensino de História; investigar o tema da luta pela terra como objeto do Ensino de História na escola do campo; reconstituir o processo histórico de formação do Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis-MA (1970 a 1992) por meio das memórias dos(as) trabalhadores(as) rurais assentados(as); elaborar um Caderno Didático articulando ensino de história local e Educação do Campo, de modo a promover um ensino na Escola Municipal Jefferson Moreira que valorize as lutas dos(as) trabalhadores(as) rurais da região, realizando a aplicação e análise dos resultados deste material didático na aprendizagem dos(as) alunos(as) do 9º ano.

Os procedimentos teórico-metodológicos trilhados se fincam no Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx e Engels, constituindo-se em um estudo que partiu da análise de aspectos históricos de uma dada realidade concreta, dos desafios e anseios por melhorias para essa mesma realidade. Os fatos estudados são considerados como fenômenos construídos no decorrer da história, pautados em concepções sociais e políticas do contexto histórico (Gil, 1994).

Pereira e Franciole (2011) pontuam que estudos com base no materialismo dialético voltam-se para a análise de mudanças ocorridas em um percurso histórico quanto à natureza, o homem e a sociedade, observando o mundo a partir da compreensão de que este não é um objeto fixo, visto que se transforma constantemente e está em movimento contínuo de mudanças.

Foi utilizada a metodologia da História Oral, pois foram feitas entrevistas semiestruturadas com moradores(as) do Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis-MA, mais precisamente com os(as) da comunidade Palmeiral. Também foram realizadas entrevistas com professores(as) de História da escola dessa comunidade - Escola Municipal Jefferson Moreira -, a fim de verificar como têm lidado com a historicidade da luta pela terra ao ensinar História, e identificar possibilidades deste ensino acontecer articulado à Educação do Campo.

Delgado (2003, p. 23) explica que “a história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber.” Conforme Alves (2016, p. 3), a metodologia de história oral é uma vertente que atende um requisito próprio da pesquisa qualitativa, o estabelecimento de um diálogo organicamente construído como fonte de produção de informação evocando lembranças do passado. Destaca ainda, que essa metodologia “[...] busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dela.”

Pollak (1989, p. 4) indica que a história oral é uma prática metodológica que tem prioritariamente as memórias subterrâneas como objeto de estudo, as memórias que foram silenciadas e que podem aflorar bruscamente em momentos históricos de crise, entrando então, a memória em disputa. “Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à Memória Oficial, no caso a memória nacional.” Com isto, “[...] essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio, e de maneira quase imperceptível, afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa.”

O trabalho com a história oral também usa os aportes teóricos necessários à pesquisa científica, não menos ou mais válida que as demais metodologias de pesquisas, portanto, adotar esta vertente metodológica se ampara nas explicações de que:

Tomo a História Oral como via de acesso privilegiada à reconstrução subjetiva do passado, concebendo que a realização e a análise de *entre/vistas* requerem um cuidadoso preparo teórico que envolve discussão aprofundada da literatura disponível acerca da temática e o aprofundamento da construção contextual a partir do cruzamento com outras modalidades documentais (Ferreira, 2016, p. 105).

A metodologia de uma pesquisa é o processo que assegura condições de consolidar seus objetivos, os procedimentos metodológicos são definidos em conformidade aos sujeitos e recorte temporal do estudo. Dessa forma, é oportuno ressaltar que a pesquisa teve dois públicos, dois campos de colaboradores(as): assentados(as) da comunidade Palmeiral, e professores(as) de História que atuaram, em 2022 e 2023, nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Jefferson Moreira. Na escola também houve a participação dos(as) alunos(as) da turma única do 9º ano, turma na qual se aplicou o Produto Educacional que foi elaborado. Portanto, os(as) colaboradores(as) foram: 11 assentados(as), 5 professores(as) e 24 alunos(as), totalizando 40 colaboradores(as).

O público de assentados(as) teve 4 mulheres e 7 homens, 2 dessas mulheres participaram de maneira direta da luta pela terra. Quanto às outras 2, uma é esposa de assentado que teve pais e avós na conjuntura dessa luta, a outra é filha desse casal e atua constantemente nos movimentos sociais camponeses, trabalha no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Esperantinópolis (STTR), prestando serviços na Secretaria de Políticas Sociais da 3ª idade e idosos Rurais.

Dos 7 homens, 5 tiveram participação ativa dos conflitos no território (2 deles são os moradores mais velhos da comunidade Palmeiral), os outros 2 foram assentados depois da oficialização do assentamento, 1 é filho e neto de pessoas que estiveram lutando pela terra, tendo recebido depois um lote que originalmente foi de seu avô, o outro é filho de uma liderança pioneira nas lutas sociais do município de Esperantinópolis, e atualmente é presidente do STTR. Este grupo de colaboradores(as) da pesquisa tem a faixa etária de 30 a 84 anos. São identificados neste trabalho como: Entrevistado(a) A, Entrevistado(a) B, Entrevistado(a) C, Entrevistado(a) D, Entrevistado(a) E, Entrevistado(a) F, Entrevistado(a) G, Entrevistado(a) H, Entrevistado(a) I, Entrevistado(a) J e Entrevistado(a) K.

No que concerne aos(às) 5 professores(as), 4 são mulheres e 1 homem, desses profissionais 2 são concursados e 3 trabalham por meio de contrato firmado pela gestão municipal, 4 moram na comunidade Palmeiral e 1 mora no município vizinho, Poção de Pedras. A faixa etária desses colaboradores(as) é de 30 a 52 anos. São especificados como: P1, P2, P3, P4 e P5, que corresponde a Professor(a) 1, Professor(a) 2, Professor(a) 3, Professor(a) 4 e Professor(a) 5.

Quanto aos alunos(as), não aparecem nomeados(as) no trabalho, posto que os dados coletados junto a eles(as) foram analisados de modo geral, ou seja, sem especificação sobre cada fala ou resposta. Nesse sentido, é apenas mencionado, por exemplo, o quantitativo de alunos(as) que afirmaram saber ou não saber o nome do assentamento, quantos possuem pessoas da família assentadas, assim por diante.

O primeiro contato com os(as) assentados(as) aconteceu no dia 02 de setembro de 2022 na sede do STTR, em evento realizado pelo sindicato em parceria com a Prefeitura Municipal de Esperantinópolis. Essa reunião teve como público todos(as) os(as) assentados(as) da reforma agrária deste município, e tinha como pautas: desdobramentos dos assentamentos e organização da documentação (titulação dos lotes); palestra com o representante da Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Maranhão (AGED), o veterinário João Gabriel, que dialogou com os(as) trabalhadores(as) sobre Brucelose, propondo uma capacitação para que cada um tenha condição de vacinar seu gado.

Estiveram na reunião técnicos da Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e de Extensão Rural do Maranhão (AGERP) que falaram sobre o Programa Assentamento Sustentável II; o Coordenador Geral da Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), que fez um discurso com orientações para os(as) assentados(as) sobre seus direitos e deveres, destacando a importância das associações na busca por políticas públicas; o prefeito municipal Aluísio Filho⁵, acompanhado da coordenadora de vigilância sanitária, Jussimeire, e do secretário municipal de meio ambiente, Robson, entre outros participantes.⁶

⁵ O gestor fez destaque às políticas públicas trazidas para as áreas de assentamento, dando o exemplo do prédio escolar construído na comunidade Sumaúma por meio da adesão do município ao Programa Escola Digna.

⁶ Nesta ocasião, o presidente do STTR, Antônio Raimundo, estabeleceu um diálogo com os(as) trabalhadores(as) chamando-lhes atenção para a necessidade e importância da Regularidade Fiscal das Associações e a Valorização da posse da terra como fruto de uma luta histórica dos antepassados, afirmando ser essencial a organização dos(as) trabalhadores(as) rurais para que consigam fazer acontecer o desenvolvimento das áreas de assentamento e que, para isso, sindicato e ASSEMA precisam atuar juntos.

Dias antes dessa reunião, teve-se uma conversa com o presidente do sindicato, apresentando a pesquisa e ele se prontificou a contribuir, ao passo que fez o convite para que participasse desse momento do movimento sindical com os(as) assentados(as). Diante disso, foi combinado que, na ocasião, seria explanado um pouco da pesquisa, como seria realizada, quais eram os objetivos e em que ela contribuiria com a luta pela terra e com a classe de trabalhadores(as) rurais como um todo (Ver Imagem 1).

Imagem 1-Apresentando a pesquisa aos assentados(as).



Fonte: Arquivo do STTR (2022).

Foi enfatizado que, posteriormente, alguns(mas) deles(as) seriam procurados(as) para que se constatasse a disponibilidade em serem entrevistados(as). Assim, fez-se o mapeamento das famílias assentadas em Palmeiral, ao mesmo tempo em que se aferiu quais pessoas se aproximavam mais dos critérios para a amostra de entrevistados(as). Em consideração aos objetivos da pesquisa, escolheu-se aqueles(as) que participaram de forma direta da luta pela terra ou que tinham integrante de sua família que vivenciou os conflitos nesse território.

Ainda na reunião no STTR, esclareceu-se que a contribuição dos participantes do estudo seria voluntária, por meio de respostas a uma entrevista semiestruturada sobre memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis-MA, e que tais memórias poderiam ser das próprias vivências e/ou das vivências de seus familiares e amigos. Declarou-se os possíveis “riscos” aos participantes da pesquisa: o arrependimento em aceitar participar da pesquisa e querer não concluir, o que seria prontamente respeitado; despertar lembranças

dolorosas; acessar lembranças incompletas ou não claras, nesse caso teria o direito em escolher que a pesquisadora fizesse uso ou não dessas memórias. Esclareceu-se que poderia haver mudanças ou ajustes do que fosse coletado conforme o desejo do participante, além disso, para evitar riscos ao participante, a sua identidade seria resguardada na divulgação dos resultados da pesquisa.

Com a definição dos(as) colaboradores(as), chegou o momento de coletar as memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã com assentados(as) de Palmeiral. Para essa finalidade, a entrevista semiestruturada foi o recurso usado, além do uso de instrumentos de mídias, como gravadores e câmeras para o registro dos relatos e para fotografar elementos presentes no contexto dessas famílias que façam parte das memórias dessa luta.⁷

O que se coletou de memórias, narrativas da luta pela terra, constitui a essência basilar da sistematização do Caderno Didático para o 9º ano. Antes da materialização do produto, a pesquisa foi apresentada aos professores(as) de História e, no dia 21 de março de 2023, aconteceu uma reunião com eles(as) na Escola Municipal Jefferson Moreira. Assim como feito com os(as) assentados(as), explicou-se todo processo investigativo, os objetivos do estudo, como seria a participação dos(as) colaboradores(as), os riscos e benefícios da pesquisa. Ainda nessa reunião, foi definido um cronograma para a aplicação da entrevista com cada docente, conforme a disponibilidade de cada um(a), sendo este cumprido com sucesso. No dia seguinte à reunião com os docentes, o município resolveu suspender as aulas, informando ter dificuldades em manter as escolas funcionando por decorrência das fortes chuvas. O comunicado dizia que a suspensão era até 31 de março, porém, após essa data, as aulas continuaram suspensas e o retorno só ocorreu no dia 25 de abril.

Os informes foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no grupo de WhatsApp dos gestores e supervisores escolares. Os gestores encaminharam aos grupos de suas respectivas escolas (grupos de professores(as), grupos de alunos(as) e grupos de pais), portanto, o município ficou pouco mais de um mês sem aulas, haja vista que a suspensão foi total, ou seja, em todas as instituições de ensino do sistema municipal; não houve aulas

⁷ As entrevistas com os(as) assentados(as) foram realizadas com agendamentos antecipados com cada colaborador(a), portanto antes do início da coleta de dado, fez-se um cronograma marcando com antecedência, conforme o dia e horário da disponibilidade de cada um(a) para a aplicação dos questionamentos pré-organizados no roteiro da entrevista, a residência foi o local escolhido por todos(as) para que ocorressem essas entrevistas, o que foi prontamente acordado seguindo o cronograma estabelecido com o público que se disponibilizou a contribuir com a pesquisa. Com a transcrição das entrevistas, em muitas das vezes constatava-se a necessidade de retomar a alguns para esclarecer informações ou complementá-las para possibilitar a compreensão dos fatos rememorados e narrados.

remotas ou entregas de atividades impressas aos alunos(as), também não houve reposição de aulas no mês de julho, uma vez que as férias ocorreram em período normal do ano letivo.

A seguir constam os informes de suspensão e retorno das aulas no município de Esperantinópolis.

Imagem 2-Suspensão das aulas



A Prefeitura Municipal de Esperantinópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação informa que a partir de amanhã, **23 DE MARÇO**, estão suspensas as aulas **TEMPORARIAMENTE** - até o dia **31 DE MARÇO**, em decorrência da dificuldade na manutenção das escolas e tráfego dos transportes escolares por conta das fortes chuvas.

Atentos a novos comunicados e informações!

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Imagem 3-Retorno das aulas



Avisamos a toda a comunidade escolar do Sistema Municipal de Ensino que nossas aulas retornar-se-ão impreterivelmente nesta **TERÇA FEIRA**, dia **25 DE ABRIL**. Todas as escolas de nosso município estarão de portas abertas para a recepção de nosso alunado.

À TODOS UM BOM RETORNO!

Simone Carneiro
Secretária Municipal de Educação

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Nessa circunstância, só foi possível apresentar a pesquisa para a turma do 9º ano no mês de maio de 2023, quando se iniciaram as observações das aulas de História na turma mencionada até o fim de junho. As observações ajudaram no entendimento da dinâmica de ensino e aprendizado naquele espaço específico da escola, sendo fundamental para a estruturação do questionário que foi posteriormente aplicado aos estudantes.

A elaboração do questionário seguiu o intuito de diagnosticar o conhecimento deles(as) em torno da luta pela terra, questões e conceitos inerentes à ela, sobre a história local e qual a compreensão que os(as) alunos(as) têm da leitura de textos, imagens e outros recursos, tomando por base o que se observou das atividades que costumavam fazer em sala de aula. Realizadas as observações em junho, no mês de julho a escola entrou de férias, então em agosto ocorreu a aplicação do questionário com a turma do 9º ano. Depois disso, iniciou-se a construção do Produto Educacional.

No final de setembro de 2023 com a primeira versão do Produto Educacional pronta, fez-se a análise e ajustes junto à professora orientadora, melhorando a estética e suas abordagens textuais e pedagógicas, tendo realizado essas melhorias chegou-se à versão

apresentada na qualificação em 11 de outubro do mesmo ano. Acolhendo os apontamentos da banca, fez-se novas alterações no Caderno Didático para alcançar resultados promissores com sua aplicação. No dia 27 de novembro apresentou-se o produto para os(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa, explicando possibilidades de como trabalhar com esse recurso didático. Como o professor de História do 9º ano estava de atestado, trabalhei esse material com a turma, em suma, fiz a aplicação do produto nos dias 30 de novembro, 1 e 4 de dezembro do ano de 2023. No dia 7 do mesmo mês, já após ter trabalhado o produto, voltou-se à turma e aplicou-se novamente o questionário que foi usado para saber os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), isso foi importante para análise do antes e depois do trabalho com o produto, o Caderno Didático.

Esta dissertação conta com quatro capítulos. O primeiro - *Ensino de História na Educação do Campo* - aborda a origem e proposições da Educação do Campo, fazendo uma breve contraposição entre esta e a Educação Rural. Apontam-se as conquistas e perdas do Ensino de História na escola do campo no tocante aos normativos do currículo da educação brasileira. São pontuados os princípios que fundamentam o paradigma Educação do Campo, frisando direcionamentos do Ensino de História pautados em cada um desses princípios. Por fim, sustenta-se a conexão entre Ensino de História articulado à Educação do Campo, destacando-se desafios dessas perspectivas desde a ausência de políticas públicas que sejam sustentáculos da teoria e prática da Educação do Campo, a formação do professor, o grande número de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental sem a consolidação dos conhecimentos básicos da alfabetização, entre outros.

No segundo capítulo - *Luta pela terra no Ensino de História* - pontua-se sobre as lutas pela terra no Brasil, dando-se ênfase para o Maranhão no cenário de conflitos agrários contemporâneos. Apresentam-se os dados da luta pela terra, conteúdo que não tem sido objeto do Ensino de História na escola do campo, acarretando no silenciamento das memórias camponesas, uma das marcas do capitalismo. Aventando essa constatação, segue-se refletindo sobre a importância deste ensino reverberar a memória e a história das lutas camponesas partindo da percepção do homem e da mulher do campo, para que assim realmente seja desenvolvido o Ensino de História na perspectiva social e política de humanização do estudante.

Neste capítulo, elucidam-se os aportes do Ensino de História para a construção do conhecimento histórico a partir da experiência do alunado, o que possibilita ao discente compreender seu pertencimento a um grupo social, uma classe que se liga diretamente com sua identidade social, cultural e até mesmo individual. Além disso, faz-se uma reflexão sobre a

importância do Ensino de História que focaliza em memórias da luta pela terra, com o intuito de oportunizar ao aluno(a) a desnaturalização de seu contexto atual, entendendo que a realidade de hoje corresponde a consequências de relações sociais, econômicas e políticas do passado. Frisando a incumbência do Ensino de História articulado à Educação do Campo, pode-se viabilizar ao aluno(a) conhecer a historicidade da luta pela terra vivenciada por seu grupo social, resgatando a memória que a ele pertence, ainda que seja por tabela.

O terceiro capítulo - *Luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis-MA: memórias e Ensino de História* - é voltado para a pesquisa de campo, por isso, começa apresentando o município de Esperantinópolis e a luta pela terra nesse município. Descreve-se o Assentamento Palmeiral-Vietnã, a sua localização, a extensão territorial e sua origem. Como a pesquisa de campo se voltou especificamente para a comunidade Palmeiral, apresenta-se a historicidade da referida comunidade.

No capítulo 3, expõe-se, ainda, o histórico da conquista da terra naquela localidade, enfatizando como foi desencadeado o conflito entre latifundiários e trabalhadores(as) rurais, bem como a constituição do assentamento. Acionam-se memórias desta luta na voz de trabalhadores(as) rurais assentados(as), reportando-se a memórias que recortam experiências entre 1970 e 1992, e, para isso, usam-se diversas linguagens, como narrativas e fotos.

O terceiro capítulo traz ainda a relação do Ensino de História e Educação do Campo na comunidade lócus da pesquisa. Nele, constam análises dos resultados das entrevistas com professores(as) de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jefferson Moreira, além de elencar informações coletadas com os(as) assentados(as) durante a aplicação das entrevistas com esse público, uma vez que também se buscou saber junto a estes colaboradores a relação que a escola vem estabelecendo com a história local, com os(as) trabalhadores(as) rurais e com a comunidade em geral.

No quarto capítulo - *Caderno Didático, Ensino de História e Educação do Campo* - consta a descrição do Produto Educacional, apresentando-se sua tipologia e prototipagem e descrevendo-o de forma detalhada. Ressaltam-se os procedimentos metodológicos da produção do Caderno de Didático, esclarecendo-se cada etapa, desde o início da seleção dos dados, compilação de memórias junto aos assentados(as), até sua aplicação. Também traz a análise da aplicação do produto e sua contribuição ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Jefferson Moreira.

CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O presente capítulo foca no seguinte questionamento: como o Ensino de História pode se articular à Educação do Campo? Assim, busca-se desenvolver discussões sobre o que é a Educação do Campo e suas diferenças em relação à Educação Rural, acerca de avanços e retrocessos do currículo formal no tocante ao Ensino de História na escola do campo, e em torno dos princípios da Educação do Campo, suas perspectivas e desafios que se conectam ao Ensino de História.

A educação brasileira é historicamente elitista, por isso, as escolas do campo tiveram a atenção do Estado tardiamente, posto que, até o início do século XX, o direito de estudar era um privilégio de poucos, principalmente nos espaços rurais. Com o negligenciamento do Estado para com as escolas desse contexto, muitas comunidades se organizaram para garantir a educação de seus filhos, com o auxílio de igrejas e outras instituições, bem como com o apoio de movimentos sociais por meio do envolvimento de “partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros comprometidos com a educação popular”, conseguindo criar as primeiras escolas a atender o público do campo (Silva Júnior, 2014, p. 181).

A educação para o campo não foi uma ação prioritária do Estado Brasileiro, que não a planejou para institucionalizá-la, o que significa dizer que a inserção do ensino escolar no campo aconteceu sem considerar as peculiaridades da identidade do público atendido, ou seja, não se teve preocupação com a formação política dos camponeses enquanto classe.

Sobre isso, Gadotti (1996, p. 84) argumenta que o ensino implantado nas escolas do meio rural se deu de cima para “baixo”, de forma totalmente verticalizada e elitizada, em confronto com a identidade da população dessas localidades. Para o autor, isso precisa ser rompido, é necessário que a educação oportunize a passagem “[...] da consciência ingênua a consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua autoafirmação enquanto sujeito.”

Para atingir essa condição, faz-se urgente a superação da Educação Rural e a efetivação da Educação do Campo. Essa é uma percepção que permeia a luta dos(as) camponeses(as). Visto que a primeira é uma realidade inquietante na escola camponesa, um ensino com respaldos políticos e pedagógicos que a partir de um currículo urbanizado não contextualiza a cultura, a religião e os saberes do campo. A Educação Rural corresponde aos fundamentos da origem do sistema escolar nos espaços rurais, em que homens e mulheres desses espaços são

vistos como menos importantes que homens e mulheres da cidade. Da perspectiva da Educação Rural, o campo era pensado como atraso.

Ribeiro (2012) explica que a Educação Rural pode ser entendida como um ensino ofertado aos camponeses como “sobras educacionais”, relaciona-se a práticas preconceituosas com o campo enquanto espaço de vida, de conhecimento e de resistência. Logo, não atrela as vivências escolares ao trabalho realizado por camponeses e camponesas.

Em outra perspectiva, a Educação do Campo advém de um posicionamento de classe configurado principalmente nas organizações dos movimentos sociais, os quais foram iniciados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na expectativa de conquistar espaços territoriais e políticos, no enfrentamento às relações de poder, e como projeto educacional com a intencionalidade de instrumentalizar os(as) camponeses(as).

Conforme Molina (2010, p. 7):

[...] A Educação do Campo nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos Movimentos Sociais, tendo à frente inicialmente o MST, com a perspectiva de resistir às intensas transformações ocorridas no campo em função das mudanças na lógica de acumulação de capital nesse território. A história das lutas e da organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital [...].

A Educação do Campo se encontra em processo de estruturação e se identifica com seus sujeitos (pescadores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas, entre outros), pois compreende que, por trás das dimensões geográficas e dados estatísticos que são expostos friamente sobre esses grupos sociais, estão pessoas, seres humanos que vivem no e do campo, que se organizam no coletivo por um paradigma educacional que transforme a realidade social a partir da transformação dos próprios sujeitos, levando-os a assumirem a direção do destino de suas vidas (Caldart, 2008).

Portanto, Caldart (2012, p. 261) argumenta que o campo teórico das reflexões educacionais não foi a área de nascimento da Educação do Campo, sua gênese é da prática, na atualidade é uma prática social em construção, combinando “luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território”. Seus sujeitos são os que sentem na pele a perversidade da desumanização do capitalismo com os que vivem no e do campo, os quais não se conformam, resistem e lutam para continuar vivendo como camponeses(as) e com qualidade de vida, gozando de seus direitos de cidadãos e cidadãs.

É importante trazer a definição dessa educação, que, para Caldart (2012), surgiu como expressão, “Educação do Campo”, primeiramente como Educação Básica do Campo, foco da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida de 27 a 30 de julho de 1998 em Luziânia, Goiás. Ela esclarece que, de 26 a 29 de novembro de 2002, houve a realização do Seminário Nacional em Brasília, fomentando uma consistente discussão que converteu o termo em Educação do Campo, o que foi ratificado em julho de 2004 através dos debates da II Conferência Nacional. A Educação do Campo visa romper com práticas tradicionais em que os sujeitos do campo são concebidos como o “outro”, por isso, recebem os resíduos educacionais das políticas públicas, ficando alijados de seus direitos nas propostas curriculares; seus saberes, cultura e conhecimentos de vida são desvalorizados.

Salienta-se que o Ensino de História na Educação do Campo tem um papel preponderante, o de propiciar a reverberação das lembranças do processo histórico dos grupos sociais, ressignificando atuações coletivas e individuais, ao passo que valorize homens e mulheres do campo, a partir do respeito às particularidades de suas vivências e historicidades de resistência ao sistema hegemônico e, assim, desvelando possibilidades de superação de problemas do espaço rural.

No âmbito da prática pedagógica que coloca em questão a produção de saberes por parte da disciplina de História em escolas que se situam no campo é importante ressaltar o papel de tal disciplina, visto que essa pode contribuir para ressignificação das lembranças, da individualidade e narrativas vivenciadas pelas pessoas que vivem nas comunidades rurais e na sua cotidianidade trabalham para superação dos problemas que são encontradas nos diversos âmbitos nos locais em que constroem sua vida. Diante disso, o ensino de tal componente curricular pode viabilizar para o regaste e valorização dos sujeitos e espaços camponeses a partir da valorização das questões históricas, sendo o processo de ensino aprendizagem seja pensado de forma contextualizada logicamente (Silva, 2017, p. 6).

Nessa direção, o Ensino de História é desenvolvido por meio da parceria entre escola e comunidade, o que contempla os movimentos sociais no campo e o modo de vida da população local, o que significa a efetivação de um ensino contextualizado, em outras palavras, o trabalho pedagógico parte da realidade local, mas sem se eximir do conhecimento mais abrangente. Todavia, percebe-se que “historicamente, a escola do meio rural, atrelada ao tradicionalismo, não reconheceu o potencial de educadores e educandos, suas histórias de vida, valores e sonhos.” Com o desenvolvimento de uma educação sem se pautar nas particularidades dos camponeses “perdemos diversas oportunidades na construção dessa identidade do campo.” (Santos, 2013, p. 2).

O Ensino de História desenvolvido na Educação do Campo, precisa reconstruir os valores dos(as) camponeses(as), estar atento à identidade de seu público, portanto, vivencia os propósitos desta perspectiva educacional, que, como advogam Arroyo, Caldart e Molina (2004), considera a situação histórica das lutas específicas de cada comunidade. Assim, a escola promove um ensino com envolvimento “[...] na luta pela inclusão social e a defesa dos direitos humanos. Que busque a igualdade, o direito a terra e saiba lidar com a diferença” (Santos, 2013, p. 1).

É relevante que o educador ou educadora do campo esteja disponível a aprender com os sujeitos do grupo social em que atua, com postura respeitosa aos saberes, fazeres e cultura dos(as) camponeses(as), não se colocando como superior, como detentor do conhecimento. É preciso a sensatez e a consciência de que o processo de ensino e aprendizado é dinâmico e que não existe conhecimento inválido, nem melhor, como não há uma verdade única e absoluta.

Nas palavras de Freire (2011), ao se posicionar em um processo de ensino em que se recusa a aprender com as classes populares, o educador ou educadora assume o procedimento educacional bancário, com premissas elitistas. Com isso, em se tratando que seu público de alunos(as) pertence às classes populares, o(a) professor(a) não os ensina, pois só ensina quem tem a capacidade de aprender com o outro, essa é a dialética entre ensinar e aprender.

Na educação bancária domesticadora, o(a) professor(a) objetiva depositar conteúdos no(a) aluno(a) como um ser passivo que só recebe as informações sem interagir e refletir sobre elas, é um conjunto de procedimentos metodológicos que vai na contramão da educação libertadora, “[...] que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política [...]” (Freire, 2011, p. 177).

As trocas de saberes são ações de super relevância, desse modo, o Ensino de História na Educação do Campo deve se preocupar com a valorização do trabalho desenvolvido por homens e mulheres do espaço rural, ocupando-se pela formação política dessa classe, articulando a cultura e os mais diversos saberes camponeses aos conteúdos do currículo escolar. Nessa direção, elenca-se que:

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 (Santos, 2011, p. 5).

Educadores e educadoras que assumem o compromisso com a Educação do Campo entendem que a sistematização dos conteúdos, para viabilizar que os(as) alunos(as) os acessem e se apropriem deles de maneira crítica, é só uma das tantas incumbências a eles conferidas enquanto agentes de transformação social, que respeitam “[...] 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” (Santos, 2011, p. 9).

Para tanto, o foco do Ensino de História na Educação do Campo é a construção crítica e coletiva do saber, não se limitando a atividades de fixação, pois aprender vai além de decorar dados históricos, infere reflexões e analogias de tal processo, considerando ainda o uso prático do conhecimento no dia a dia para favorecer a qualidade de vida, tanto individual como coletiva.

1.1 O Ensino de História na escola do campo: avanços e retrocessos do currículo formal

Até 1891, os textos constitucionais do Brasil sequer mencionavam uma educação com identidade própria para a população dos espaços rurais. Por consequência, os currículos das escolas do campo têm um histórico de negação deste espaço social que se constitui a partir da identidade dos sujeitos e não se resume a questões geográficas territoriais.

Silva Júnior (2014) confirma essa percepção ao analisar as colocações do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), o qual destaca que o meio rural, a partir da primeira metade do século XX, passou fortemente a ser compreendido como lugar de atraso, e foi fomentada a perspectiva de sua fusão com o espaço urbano, um discurso de modernização e urbanização que acreditava no desaparecimento do meio rural brasileiro dentro de poucas décadas por meio do desenvolvimento industrial.

Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Esse fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo (Silva Júnior, 2014, p. 181).

Para alcançar a desejada “modernização do campo”, a inserção de máquinas e insumos agrícolas era uma necessidade primária, assim como procedimentos de administração no meio rural. No entanto, para garantir o sucesso dessas medidas, fazia-se indispensável a introdução

da escolarização básica para a população rural, para que fosse possível levá-los a aprender o manejo de instrumentos, técnicas de uso de insumos, somando-se ainda conhecimentos relacionados ao mercado em que os(as) camponeses(as) venderiam suas produções e acessariam outros produtos (Ribeiro, 2012).

Até meados do século XX, o Ensino de História era normalmente desenvolvido com aulas de memorização e, com a inexistência de materiais didáticos, praticava-se repetidamente alguns textos escritos sobre o que era conveniente quanto a dado momento histórico. Esse trabalho ficava sob total responsabilidade do(a) professor(a), porém cabia atender o duplo papel que a História enquanto disciplina ocupava no currículo, o civilizatório e o patriótico (Brodbeck, 2012).

Nas escolas rurais, o Ensino de História se efetivava com mais limitações, uma vez que essa população não era prioridade, pois a preocupação central não era educar, mas treinar o público atendido. A escola tinha a incumbência de instruir os(as) camponeses(as), para isso, decodificar as letras/palavras era o suficiente para a maioria e, para os poucos que chegavam a ter acesso à formação técnica, o ensino também seguia a perspectiva de “adestração”, visto que o único objetivo era capacitar o(a) aluno(a) para o trabalho.

A realidade das escolas do meio rural comprovou o fracasso do sistema de ensino vivenciado nessas instituições, a existência de um grande número de analfabetos não deixava dúvidas de que era preciso rupturas e inovações na educação escolar camponesa. Surgiram iniciativas de vários movimentos em defesa de uma educação atenta às particularidades do público atendido nas escolas rurais.

Nessa direção, por meio da influência dos debates que originaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, surgiu o pensamento denominado “ruralismo pedagógico”, corrente que acompanhava as críticas que o movimento escolanovismo fazia ao ensino “de memorização” e desvinculado da realidade do(a) aluno(a). O ruralismo pedagógico defendia uma escola que trabalhasse a formação dos(as) filhos(as) dos agricultores com a expectativa de prepará-los para se manterem na terra, portanto, a educação escolar precisava ser articulada ao trabalho agrícola de acordo com as demandas das populações rurais. Esses ideais, assim como tantos outros na época, “carregados de boas intenções”, não evoluíram do plano do discurso para a prática por consequências da imposição do Estado (Ribeiro, 2012).

O fato é que teoria e prática da educação para camponeses(as) demoraram a ser levadas em conta na legislação educacional brasileira. Silva Júnior (2014) é categórico em afirmar, com

base nos estudos de Leite (1999), que, pela Lei nº 5.692/1971, ainda se identificava uma proposta de formação escolar destituída da realidade rural, sobrava as “migalhas” educacionais.

Em 1964, com o golpe militar, estabeleceu-se um processo de mudanças na política educacional, entre as quais, o fechamento dos canais de participação e representação popular, ocasionando o sufocamento de pensamentos e ideias em prol de uma educação que realmente atendesse às necessidades da população rural, impedindo, inclusive, o surgimento de novas percepções e organizações nesse viés.

Silva Júnior (2014, p. 182) destaca que essas medidas eram rígidas, e os(as) educadores(as) que se colocavam contrários sofriam drásticas consequências, por isso, “houve perseguição, prisão e exílio de educadores(as) comprometidos com projetos de educação popular. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico.”

No bojo da ditadura militar, o Ensino de História e Geografia sofreu mudanças avassaladoras, pois os conteúdos passaram a integrar uma única disciplina, denominada Estudos Sociais (Brodbeck, 2012). Essa reorganização curricular impactou seriamente no ensinar e aprender História nos espaços rurais, posto que correspondia a uma atualização do ensino da 1ª a 8ª série (o antigo primeiro grau), praticamente a única formação escolar que chegava à população rural.

A disciplina Estudos Sociais, ao lado de outras disciplinas institucionalizadas no novo currículo, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), eram vazias de conteúdos e privilegiavam uma visão nacionalista. Essas disciplinas aplicadas nas escolas, principalmente nas públicas e de espaços rurais, levavam a um ensino sem reflexão, sem contextualização dos fatos abordados. Brodbeck (2012, p. 8) enfatiza que o Ensino de História (fatos considerados históricos) era visto como algo isolado, pronto e acabado, “a construção do conhecimento histórico, o estudo das ações humanas, as relações entre os grupos sociais, o tempo e o espaço eram desprezados na maior parte das vezes.”

As reações contra o autoritarismo do governo militar foram inevitáveis e tiveram maior visibilidade nos anos de 1970, revelando novas possibilidades do ensino na escola rural e uma perspectiva crítica para essa educação. Emergiram iniciativas inerentes à educação popular em geral, exigindo que o Estado participasse ativamente do cenário rural do país (Silva Júnior, 2014).

Com articulações nos mais diferentes âmbitos, a exemplo da resistência à ditadura militar, discussões eloquentes se fizeram presentes nos debates que culminaram no texto

aprovado na Constituição Federal de 1988, na qual foi explicitada que a educação é direito de todos e dever do Estado. Essa primícia fundamentou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9394/96, a qual em seu artigo 28, expõe que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A Carta Magna de 1988 e a LDB de 1996 apresentam avanços no reconhecimento da necessidade de todos acessarem a educação. A Lei de nº 9394/96 traz ainda a importância das adequações curriculares para o ensino em escolas da zona rural, uma conquista no campo legal, que, assim como as demais conseguidas posteriormente, tem suas origens nas incansáveis lutas dos que se empenham por uma educação constituída na identidade dos homens e mulheres do campo.

A LDB trouxe a ruptura da vinculação da escola rural como apêndice da escola urbana, deixando explícita a exigência de que o cotidiano rural seja considerado no planejamento e ensino vivenciados na escola local, distanciando-se da urbanização como padrão para a educação escolar. Claro que a LDB não foi o suficiente para grandes mudanças na prática, contudo, serviu como alimento de encorajamento aos camponeses(as) para continuarem lutando pelo que acreditam enquanto educação.

Concernente ao Ensino de História, a LDB traz apontamentos para efetivar a disciplina, conforme Silva Júnior (2014, p. 184): “[...] ensinar e transmitir aos homens a cultura, a memória e a experiência humana.” Para que o Ensino de História possa realizar a transmissão dessas vivências, a própria LDB defende uma base comum como currículos do Ensino Fundamental e Médio, e que cada sistema de ensino e sistema escolar deveriam planejar e organizar a parte do currículo que é considerada diversificada, em consonância com

[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e de seus clientes. O Ensino de História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (Silva Júnior, 2014, p. 184).

Nessa caminhada de luta, tem-se em 1997, ou seja, logo após a LDB, a realização do primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), um marco de referência à maturação de ideais educacionais do MST, alimentados desde a década

de 1980, quando o movimento criou o Setor de Educação em sua estrutura organizacional (Fernandes, 2008).

No mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerados como uma base comum nacional do sistema de ensino brasileiro preconizada na LDB. Os PCNs visavam melhorar a qualidade da Educação Básica, com isso, constituíam orientações a cada estado, dando uma certa autonomia em trabalhar características específicas das regiões, sem deixar de lado as determinações gerais da base referente à formação crítica do(a) aluno(a), preconizando que se tornassem cidadãos participativos, críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres.

Silva Júnior (2014, p. 184) explana que a implementação dos PCNs se deu com base em resultados de estudos psicopedagógicos e em experiências nacionais e internacionais de vivências curriculares. A justificativa do MEC para essa base curricular era a de que todos acessassem os conhecimentos universais, sendo de suma importância possibilitar os temas transversais “ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual”, apropriação de saberes em torno das “[...] alteridades culturais, geográficas e políticas locais.”

Por um lado, os PCNs representam um avanço na democratização do ensino, uma vez que todos os alunos brasileiros em todos os espaços do país legalmente teriam um rol de conhecimentos como referência em comum. Não obstante, essa base também pode ser caracterizada como indiferente para com a história e a historiografia local e regional, já que se tem padronizado e homogeneizado o que ensinar e como ensinar a partir dos apontamentos do referido dispositivo curricular.

Fernandes (2008, p. 135) situa as razões que ocasionaram o surgimento dos ideais de uma Educação do Campo. Nas primeiras atuações do MST em defesa de uma educação com especificidades próprias para a população do meio rural, o olhar para o campo já era outro, e, nesse quadro, “a luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíam um território, onde se desenvolvia uma nova realidade, que são os assentamentos rurais.”

Nesse ensejo, os(as) trabalhadores(as) rurais perceberam ser vital continuarem atuando coletivamente para garantir seus direitos essenciais, ter acesso à terra não significava concluir a luta. Era preciso viver na e da terra com dignidade, tendo inclusive uma educação que fosse coerente com suas demandas sociais e humanas, com suas particularidades, o que também era percebido pelas universidades. Assim:

Nesses territórios, os sem-terra com seu jeito matuto deram a cismar que construir uma escola era possível. E quando quase todos diziam que isso era impossível, eles

teimaram em fazer, como que obstinados do mesmo modo que resolveram entrar na terra, eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo (Fernandes, 2008, p. 135).

O MST não parou, seguiu com a expectativa de conseguir uma educação para homens e mulheres do campo, objetivando uma formação além da preparação para o mercado de trabalho, em outras palavras, não se limitando às demandas do capitalismo. O MST tem defendido um ensino que compreende o campo como espaço dos sujeitos que vivem nele/dele, respeitando a identidade de cada comunidade.

A Educação do Campo ainda se encontra em processo de afirmação, nasceu dos ideais do MST em rompimento com a Educação Rural, que coloca o paradigma do capitalismo agrário como centralidade do objetivo educacional e não a humanização do(a) aluno(a), como é a proposta da Educação do Campo. Na Educação Rural, o meio rural é compreendido como relações sociais dominadas e gerenciadas pelo agronegócio, que é mais importante do que os indivíduos e suas necessidades humanas. Por consequência, “a Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (Fernandes, 2006, p. 37).

A Educação Rural é resultado dos interesses do capitalismo desfreado que causa desigualdades nas relações de poder estabelecidas nos mais variados setores dirigidos por órgãos governamentais (educação, saúde, economia, etc.), não considera o meio rural como lugar de vidas, mas meramente como um espaço a ser explorado para garantir a expansão do agronegócio, o avanço do capital. Enquanto a Educação do Campo representa uma abordagem oposta a esses princípios, pode ser vista como progresso de vida no próprio meio rural, tem o campo como espaço de vida, saberes, fazeres, cultura, costumes, religiões, etc. Ao contrário da Educação Rural que se preocupa apenas com o crescimento dos números econômicos, a Educação do Campo visa uma formação integral, de modo que o cidadão contribua não só para o desenvolvimento de melhorias econômicas, mas também aumente a qualidade de vida no campo.

Quadro 1 – Educação Rural X Educação do Campo

| Educação Rural | Educação do Campo |
|--|--|
| Formação para atender aos interesses capitalistas. | Formação humanística, atender aos interesses do povo do campo. |

| | |
|---|--|
| Currículo rígido, tradicional com propostas educacionais tecnicistas. | Currículo flexível com propostas educacionais para a formação integral do indivíduo. |
| Tem o campo como lugar de atraso, apêndice da cidade. | Tem o campo como espaço de vida com características e demandas próprias. |
| Conteudista, propõe a alienação camponesa. | Politizadora, propõe desconstruir a alienação das massas para torná-las povo. |
| Desconsidera o modo de vida da população camponesa, o homem e a mulher da cidade são tidos como protótipos de indivíduos. | Respeita e valoriza a identidade da população camponesa, considera o modo de vida do homem e da mulher do campo. |
| Sufoca as memórias de lutas políticas e sociais do povo do campo. | Viabiliza a reverberação das memórias de lutas políticas e sociais do povo do campo. |
| “Sobras” educacionais. | Pensada com e para o povo do campo. |
| Ensino descontextualizado com a realidade local. | Ensino contextualizado, tem a realidade local como ponto de partida. |
| Se exime de dados historiográficos de opressão e resistência camponesa. | Desenvolve a consciência histórica resgatando dados historiográficos de opressão e resistência camponesa. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Estas são apenas algumas características que demarcam claramente o antagonismo entre Educação Rural e Educação do Campo, e deixa notória a necessidade e importância da Educação do Campo no ensino desenvolvido nas escolas do campo. Nesse caminho, o Ensino de História precisaria considerar as possibilidades de valorização dos saberes históricos de homens e mulheres do campo, promovendo debates em torno deste espaço social, valorizando a história oral, narrativas locais e pesquisas envolvendo a participação de educadores(as), educandos(as) e, sempre que possível, a comunidade em geral. A formação política é uma das preocupações centrais das propostas educacionais do MST.

Compartilhando da mesma visão do MST, alguns universitários passaram a desenvolver pesquisas, a fim de construir possibilidades de práticas de ensino em favor de uma Educação do Campo, em apoio à uma educação no e do campo, que não fosse pensada para os(as) camponeses(as), mas com os(as) camponeses(as). Essa aproximação entre as universidades, especialmente as públicas, e o MST, contribuiu para a construção de aprendizados mútuos. O MST, hoje com 40 anos de existência, certamente teve na parceria com as universidades a

oportunidade de reafirmar seus ideais e luta, validar suas razões e escolhas, e conquistar novos espaços cruciais para a continuidade do movimento dos(as) trabalhadores(as) em busca de direitos essenciais, como a educação.

O aprofundamento de conhecimentos do MST e a aproximação das universidades com os movimentos do campo culminaram na vitória que corresponde à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Na história educacional brasileira, essa foi a primeira vez que a Educação do Campo contou com um documento normativo específico para atender suas particularidades. Fortalecendo esse feito marcante, em fevereiro de 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passou a ter a Coordenação Geral da Educação do Campo na sua estrutura organizacional⁸.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo têm como sustentáculo a legislação da educação, descrevendo um rol de princípios e procedimentos que oportunizem a adequação do projeto institucional das escolas do campo às proposições especificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio em todas as modalidades. No parágrafo único de seu Art. 2º, enuncia a definição da identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo declaram que a identidade da escola do campo se organiza a partir das questões da realidade da comunidade local da instituição, vincula-se à memória coletiva, aos saberes dos estudantes e à temporalidade desse espaço e da história do grupo a que o público discente pertence. Os movimentos sociais são essência desse processo, assim como a ciência e a tecnologia, para que a educação promova condições de transformação social, ajudando a melhorar a qualidade de vida por meio do posicionamento político da classe, construído ou lapidado com a formação escolar.

Essas diretrizes, é um dos sustentáculos primordiais para o Ensino de História e as demais disciplinas do currículo da escola do campo, lançando mão da realidade do(a) aluno(a).

⁸ Foi desmontada no Governo de Bolsonaro, uma manobra para eliminar temáticas voltadas aos direitos humanos, à educação étnico-racial, à diversidade de modo geral. Porém, foi reativada em 2023, no Governo Lula.

A educação ainda é um grande desafio em diversos quesitos, a exemplo da ausência de políticas públicas de formação de professores da escola do campo para a prática dos direcionamentos desse documento. Por conseguinte, até então, muitos municípios não implementaram as Diretrizes como normativa do ensino nas instituições escolares localizadas no campo.

No tocante ao Ensino de História e em conformidade com a identidade da escola do campo, como prevista nas Diretrizes, o(a) professor(a) de História tem a difícil e importante tarefa de produzir uma atuação pedagógica em que os “saberes, os fazeres, e os dizeres que, por longo tempo, foram silenciados, desqualificados devem ocupar seu espaço” (Silva Júnior; Fonseca, 2010, p. 477).

Desse modo, na visão de Silva Júnior e Fonseca (2010), ensinar História contemplando a realidade do(a) aluno(a) não necessariamente significa a aceitação desse ensino pelo aluno(a), é uma tarefa complexa, com contradições, mas é inegável que leva ao alcance de resultados exitosos na formação escolar da criança, do jovem e do adulto. A responsabilidade não é só do(a) professor(a), a escola em geral e o poder público precisam assumir seus encargos no processo. Em verdade, são poucos os governos municipais brasileiros que assumem suas responsabilidades com a Educação do Campo.

Cabe destacar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo expõem que a autonomia da escola é uma garantia legal. É óbvio que a não implementação das próprias Diretrizes deixa nítido que as escolas do campo não têm realmente autonomia na prática, visto que, na maioria dos casos, seguem um currículo apartado de sua identidade. Apesar desse documento curricular apresentar o auge dos avanços nas políticas educacionais para a Educação do Campo, assim como LDB e PCNs, também guarda seus desafios.

O maior retrocesso para o ensino como um todo, e nas escolas do campo também, veio quando a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, regulamentou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo do currículo escolar brasileiro alinhado ao contexto capitalista e desenvolvimentista. A Educação do Campo, uma política pública, fruto de tantas conquistas dos direitos dos povos do campo, alcançada por meio da ação de movimentos sociais, logicamente não aparece como prioridade nessa base curricular.

[...] a BNCC, mesmo com normativos que mencionam a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ocultando intencionalidades, contribui com o recrudescimento das desigualdades sociais, haja vista o processo de exclusão escamoteado na Base quando se estabelece um currículo unificado para todos, desrespeitando o conjunto das diversidades que perpassam as condições de vida da população, em especial, dos povos camponeses (Souza; Santos, 2021, p. 13).

Na BNCC prevalecem direcionamentos de uma educação urbanocêntrica, fixando padrões, distanciando-se do que a própria base elenca enquanto compreensão de diversidade, portanto, é um documento dissonante em termos de teoria e prática. Ao mesmo tempo em que a BNCC parece propor abertura para que os agentes ativos da Educação do Campo desenvolvam suas práticas pedagógicas pautados nos princípios deste paradigma educacional, a proposta da base traz concepções completamente antagônicas à Educação do Campo. Por enquanto, entende-se que só é possível uma Educação do Campo, com um Ensino de História qualificado nas escolas do campo, se a BNCC for ressignificada e completamente redimensionada.

Com a BNCC, a Educação do Campo passa a ficar ameaçada, pois, para garantir o respeito à diversidade em uma perspectiva crítica, a escola do campo necessita de condições de acesso à educação com o amparo de políticas públicas que tenham direções definidas, precisamente visualizando o trabalho como princípio da formação humana e não como meio basilar da acumulação capitalista. A educação urbanocêntrica, “sugerida” na BNCC, não convém à escola do campo, os(as) camponeses(as) carecem que suas peculiaridades sociais, regionais e climáticas sejam personificadas em seu processo formativo (Souza; Santos, 2021).

Nessa reflexão, é conveniente sinalizar que a BNCC foi elaborada em condições emblemáticas, iniciando as discussões da primeira versão no ano de 2014, após a eleição presidencial de Dilma Rousseff para seu segundo mandato. Esse processo eleitoral dividiu o país fortemente entre apoiadores e contrários ao governo, os primeiros defendiam o respeito à continuidade do cargo da presidenta eleita democraticamente, os demais, por sua vez, manifestavam-se constantemente pedindo o *impeachment* da presidenta.

Segundo Caimi, (2016, p. 16) “[...] 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país” participaram ativamente da construção dessa primeira versão da BNCC, e um conjunto da sociedade brasileira se manifestou sobre a base, no período de setembro de 2015 a março de 2016.

Vale recorrer a Aragão (2020) para explicar que a primeira versão da BNCC manifestava apontamento para superar um Ensino de História eurocêntrico e linear, sinalizando uma abordagem histórica problematizadora e investigativa, dialogando com as vivências dos(as) alunos(as), um Ensino de História que também se beneficiaria de romper com a exclusividade das aulas expositivas e do(a) professor(a) como “agente do saber verdadeiro.”

Na primeira versão da BNCC, o Ensino de História tinha a proposição de considerar as relações humanas no mundo, primando por um olhar a parti da sociedade brasileira, dando complexidade contínua para a problematização dessas relações e de como o brasileiro se compreende e, na medida em que o(a) aluno(a) avança nas etapas da Educação Básica, apresentando um painel de possibilidades de atuação de um ensino atrelado às suas vivências sociais, econômicas e políticas (Caimi, 2016).

No dia 2 de dezembro de 2015, o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, deu prosseguimento ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, acatando o pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. A movimentação do processo foi concluída em 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do mandato de Dilma. A versão final da BNCC coincidiu com a situação política e ideológica no Brasil após essa cassação, com um rompimento de várias políticas públicas e ataques ao sistema de ensino, principalmente o público. Estabeleceu-se no país um governo “[...] voltado à expansão do capital e defensor de um Estado mínimo que conduz as políticas sociais públicas de maneira parca e que não interfere na autorregulação mercadológica, a menos que seja para impulsionar as propostas neoliberais de acumulação do capital” (Souza; Santos, 2021, p. 6).

A versão final da BNCC, diferente das primeira e segunda versões, que tiveram a participação de pessoas físicas, de pesquisadores da área de ensino e professores, contou com um grupo não governamental que conduziu e coordenou todo o trabalho - o Movimento Base Nacional Comum (MBNC). Este não contou com muitos elaboradores que estavam presentes na formulação das primeiras versões e atuou com o patrocínio da Fundação Lemann, fomentando uma proposta de homogeneização curricular com a participação de pesquisadores e profissionais da educação empresarial (Aragão, 2020).

Observa-se que a BNCC é fruto de uma fissura da democracia (um golpe de Estado), um documento normativo que emerge com forte retrocesso quanto ao Ensino de História e, diferentemente da primeira versão, pauta-se em um ensino da história cronológica. Ainda que, em alguns trechos, o texto evidencie a relação do ensino e aprendizado com o cotidiano do(a) aluno(a), traz barreiras que dificultam esse processo, isto porque os conteúdos são organizados em uma compreensão tradicional de História.

Destaca-se ainda que, com a BNCC de 2017, cada estado da federação passou a ter a obrigatoriedade de criar sua proposta curricular ancorada neste normativo nacional. Dessa forma, segundo Viana, Santos e Moura (2021), a equipe da secretaria da educação do estado do Maranhão do governo Flávio Dino conduziu as discussões que fomentaram a elaboração do

Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), primando pela regionalidade como espinha dorsal do referido documento.

Com isso, o DCTMA frisa que propõe nortear as práticas pedagógicas com a intencionalidade de um currículo que atenda a pluralidade sociocultural da população maranhense, portanto, discorre que esta possibilidade se estabelece na elaboração do próprio currículo, à medida em que foi construído a partir de um diálogo com as abordagens em sala de aula, considerando a diversidade e a identidade regional, porque “[...] constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a ‘maranhensidade’ necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes” (Maranhão, 2019, p. 14).

Silva, Silva e Moura (2020) expõem que o termo “maranhensidade” tem um amplo significado, no entanto, pode ser compreendido como o modo de ser e de viver do povo maranhense, vai além da culta material e imaterial, corresponde a todas experiências dos diversos povos do estado do Maranhão. São as lutas diárias da vida, as crenças, costumes, culturas, etc. Nessa perspectiva, a luta pela terra pode ser entendida como categoria da “maranhensidade”, uma realidade dos(as) camponeses(as) do território maranhense.

Não obstante, quando se busca verificar as habilidades do Ensino de História no DCTMA, especialmente as correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental, percebe-se a fragilidade de indicações precisas que realmente contemplem a regionalidade, como é caso da memória da luta pela terra, seja ela regional ou local. Contudo, no próprio documento encontra-se a indicação de uma flexibilização do currículo, quando é pontuado: “finalmente, ressaltamos que os temas aqui indicados não esgotam a História, mesmo porque nossa disciplina está sempre em reconstrução” (Maranhão, 2019, p. 439).

O DCTMA ratifica que a área de Ciências Humanas precisa ser trabalhada estimulando a formação ética do(a) aluno(a), assim, sua prática em sala de aula deve condicionar a construção de aprendizagens relacionadas a história de vida de aluno(a) e professor(a), discutindo passado e presente, refletindo perspectivas de futuro com respeito a diversidade cultural (Maranhão, 2019).

Analisando essas pontuações do DCTMA, cabe indicar que o Ensino de História articulado à Educação do Campo, apesar de não ser uma objetividade primária do currículo formal, ainda assim, não é estranho a ele. Ao se abordar o Ensino de História tendo a luta pela terra como objeto de ensino aprendizagem, compreende-se um trabalho pedagógico pautado na

realidade do Estado do Maranhão, pois trata-se de realidade histórica dos(as) camponeses(as) maranhenses.

1.2 Princípios da Educação do Campo e do Ensino de História

A Educação do Campo é uma perspectiva educacional centrada nos princípios de emancipação humana, voltando-se para camponeses(as), pois tem sua origem nos movimentos sociais encabeçados nas lutas populares. Como Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 15) deslindam “a Educação do Campo é uma concepção de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e se tornou uma referência à prática educativa, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais”.

Logo, a Educação do Campo corresponde a um paradigma educacional ancorado nos princípios da Educação Popular que teve em Paulo Freire um dos seus principais idealizadores e defensores na teoria e na prática. Por conseguinte, a Educação do Campo se fundamenta em princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos conectados à Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Socialista e Pedagogia do Movimento.

A Pedagogia do Oprimido, segundo Arroyo (2012, p. 554), “é um conceito, concepção de educação construída em um contexto histórico político concreto”, uma prática pedagógica construída e reconstruída nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos. Nesse sentido, a Pedagogia do Oprimido se faz na Educação do Campo a partir do reconhecimento de que os sujeitos da ação educativa, educadores(as) e educandos(as), padecem desde crianças ações opressoras e lutam por sua libertação. Assim, Arroyo (2012) afirma que se deve dar centralidade aos processos de opressão na formação e ação pedagógica dos docentes do campo.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (Freire, 2016, p. 74)

Uma prática educativa apoiada na Pedagogia do Oprimido não é uma tarefa fácil. Freire (2016) já tinha essa opinião, por ser comum a classe oprimida ter um forte receio de assumir a liberdade e a classe opressora lutar constantemente para que o oprimido não alcance a liberdade, pois teme perder a sua e que essa conquista a ameça consideravelmente, uma vez que perderá

a legitimidade de exercer a opressão sobre o oprimido. Freire (2016) enfatiza que a libertação é um processo doloroso, mas é inevitável, afirmando que o(a) educador(a) precisa ser atuante para encorajar o oprimido a transpor seu estado de passivo, colocando-se em contraposição ao opressor; a origem dessa mudança é a conscientização do oprimido de seu lugar no mundo.

Referente à Pedagogia Socialista, Civatta e Lobo (2012, p. 567) revelam que é uma pedagogia com elaboração teórica e prática inteiramente vinculada às experiências da luta social e política. Em sua essência consta a Pedagogia Libertária, que tem o estudo e o trabalho em seus princípios, uma educação massiva, entretanto, “[...] no Brasil há uma lacuna no que diz respeito ao conhecimento acerca das experiências da educação libertária”.

Sobre a Pedagogia do Movimento, Caldart (2012) afirma que tem como sujeito educador principal o próprio movimento, o que não se dá apenas no campo da educação, mas fundamentalmente quando sua luta de organização interioriza um projeto de formação humana, como é o caso da Educação do Campo. Portanto, como educador das circunstâncias, a Pedagogia do Movimento é sujeito de práxis, constituindo-se em uma prática pedagógica com matriz formadora que combina luta social e organização coletiva, articulando-se com trabalho, cultura e história.

Pautando-se em Caldart (2012, p. 259), é possível afirmar que a Educação do Campo se associa a princípios que se reportam à disputa de classe, relacionando questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos(as) camponeses(as), é um embate “[...] entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana”.

Batista (2014) manifesta que as ações orientadoras da Educação do Campo precisam ser fincadas em princípios teóricos e metodológicos que marcam a identidade camponesa em um conjunto de práticas de aprendizagem dentro da escola e em outros espaços de experiências sociais. Nessa direção, lista os princípios desse paradigma educacional:

[...] a formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo; o compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar; promover uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade; valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção (Batista, 2014, p. 3).

O princípio “formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo” significa que a valorização da vida no/do campo é a célula medular da Educação do Campo (Batista, 2014, p. 3). A concretização desse princípio se dá com a realização de

abordagens em que a formação humana seja fortalecida objetivando a emancipação do homem e da mulher, que, compreendendo sua realidade, venha a se reconhecer como pertencente à uma classe que tem seus direitos e deveres, entendendo que há uma história de ações coletivas para a atual circunstância de negacionismo das conquistas de seu grupo social numa sociedade marcada pela divisão social de classe.

O Ensino de História se articula com o princípio “formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo”, posto que, para Brodbeck (2012), não se pode esquecer que a herança cultural e coletiva do estudante também é objetivo do Ensino de História, para que entenda a dimensão de suas próprias experiências e as experiências de sua classe com a vida dos seres da sociedade em geral. Além disso, é imprescindível que o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina seja o cotidiano de cada aluno(a).

Os saberes produzidos pelos estudantes, na perspectiva de uma formação integral e emancipação humana, não podem ser alijados das prioridades privilegiadas no Ensino de História, sua integração em diferentes espaços de convívio social tece as esperadas produções culturais e pedagógicas, “[...] 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” (Santos, 2011, p. 6).

A emancipação humana está diretamente ligada ao processo educativo, no intuito de propiciar a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, portanto, esse princípio incumbe à educação provocar no sujeito capacidades reflexivas em torno de seu eu cidadão, político, profissional e social, percebendo contradições e afirmações em sua dialética como um ser inerente a vários contextos com diferentes funções.

A emancipação humana tem a ver com a capacidade de o homem desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana. Desta forma, este homem tem o desafio de desenvolver um olhar interpretativo, apropriar-se da diversidade de olhares e variedade de perspectivas da realidade social, cultural e política (Silva, 2013, p. 753).

A História tem deveres com a emancipação humana, ao passo que não é a ciência que estuda o passado isolado, sem uma contextualização com a atualidade, verdadeiramente é a ciência do tempo. Um grande equívoco é compreendê-la como um componente curricular que resulta em repassar meras informações do passado, sua função é formativa e conscientizadora, tem o papel de contribuir com a formação do estudante, desenvolvendo reflexões com

problematizações que inter-relacionam passado, presente e um possível futuro. Diante dessa análise, o(a) aluno(a) tem condições de interpretar o mundo, percebendo as contradições do presente como consequências do passado, e a partir desse novo olhar ressignificar seu modo de agir como ser social, cultural e político.

O(a) professor(a) de História tem a atribuição de inquietar o(a) aluno(a) sobre as verdades “prontas e acabadas”, levantando problemas e analisando-os em consonância com a ação humana no tempo, comparando a problemática em diferentes contextos de tempo e espaço, zelando pelo respeito à diversidade de versões construídas a partir dos mais variados ângulos de análise, posto que a pretensão do Ensino de História é desmistificar a ideia genuína de que as coisas são como são, identificando que sempre há o porquê disso ou daquilo.

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (Schmidt, 2010, p. 57).

Não é cabível que o(a) professor(a) de História atue desconsiderando o sujeito histórico em construção contínua que o estudante é, seus saberes precisam ser sobre a área de atuação, práticas metodológicas de ensino e sobre o seu alunado. Dessa maneira, é oferecer condições de reflexões da ação humana no tempo, favorecendo a formação do(a) aluno(a) em amplas dimensões, um viés que vai ao encontro da educação *omnilateral*, inerente ao princípio de formação humana na Educação do Campo.

A educação *omnilateral* pode ser entendida como uma formação humana em que todas as dimensões constituintes do homem, e suas concretas condições objetivas e subjetivas de progresso histórico material e imaterial, são pressupostos para a elevação do sujeito em seus aspectos educacional, cultural, psicossocial, intelectual, lúdico, afetivo e estético. Em resumo, a educação *omnilateral* objetiva a emancipação do sujeito em todos os sentidos do desenvolvimento humano (Frigotto, 2012).

A emancipação humana é o objetivo da formação *omnilateral*, uma referência da Educação do Campo com gênese no pensamento filosófico de Karl Marx. Depreende-se que o homem vive segundo o que ele mesmo produz enquanto condições e meios para sua existência. Contudo, a maneira pela qual acontece essa produção não deve seguir a estreita visão de reproduzir os anseios necessários apenas para a existência física, faz-se imprescindível manifestar seu modo de vida como vivências de uma história (Frigotto; Ciavata, 2012).

O homem produz sua vida por meio do trabalho, uma dialética que define seu modo de existir, que pode ser deformativo ou formativo. O primeiro se dá quando o sistema capitalista faz do trabalho uma negatividade, ao passo que a compra da força de trabalho é uma imposição para a lucratividade do capital por parte dos donos de meios de produção, implicando na alienação do trabalhador. Nesse processo, este sente cada vez mais a necessidade de vender seu tempo e sua força de trabalho para suprir seus desejos de compra alimentados pelo sistema, que mantém todo o mercado de trabalho, compra e venda, enquanto o trabalhador não tem nenhum domínio do processo de trabalho que realiza, nem de seus resultados (Frigotto; Ciavata, 2012).

O trabalho formativo, acolhido pela Educação do Campo, visualiza o trabalho como princípio educativo, compreende o homem por inteiro, ou seja, não importa só sua força de trabalho, mas uma unificação dessa com o seu intelectual, opõe-se à burguesia do capitalismo. O homem se forma e reforma no trabalho com consciência da importância de sua força de trabalho e do que realmente é necessário para viver do trabalho e não simplesmente sobreviver por legitimar a alienação capitalista.

Frigotto e Ciavata (2012) revelam que o trabalho, como princípio educativo, converge com uma educação emancipatória em que versa a formação do(a) aluno(a) por inteiro, deixando de lado a preocupação de “adestrar” esse homem para o trabalho mecânico, sem criticidade alguma e se submetendo prontamente à exploração dos donos dos meios de trabalho. Essa visão vem ganhando feição, implicando na adesão de vários pesquisadores que comungam da ponderação de que a educação não pode ter o assistencialismo, o moralismo e o tecnicismo como metas primordiais.

No que tange à atuação do(a) professor(a) de História, com um ensino intercalado ao trabalho como princípio educativo, é não se eximir de direcionar debates sobre o tema do trabalho, contribuindo para a construção de novos pensamentos com reflexões coletivas que relacionem todo um histórico desse processo. O(a) professor(a) de História pode ajudar o(a) aluno(a) a desenvolver ferramentas essenciais para:

Saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (Schmidt, 2010, p.67).

O Ensino de História pode e dever oferecer ferramentas de transformação do homem em um novo ser, com ênfase em todas as suas dimensões, a começar pelo trabalho como princípio educativo, como fonte de humanização do homem, pois, como aduz Freire (2016), ao

nascer o homem não é humano, é humanizado pelo trabalho e pela educação. Complementa o autor que a educação ofertada ao oprimido para humanizá-lo integralmente e libertá-lo começa levando-o a compreender sua posição de oprimido, caso contrário irá se reproduzir como opressor.

Libertar o oprimido, é uma ação sustentada também através do “compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar” (Batista, 2014, p. 3), mais um princípio da Educação do Campo que é operante no Ensino de História, porque se volta para embates de classe, um evento que tem uma longa historicidade, no qual o sujeito precisa assumir o compromisso da luta de sua classe, importa primeiro se reconhecer como membro dessa classe, ter consciência de classe, e se identificar na condição de oprimido.

Iasi (2011, p. 30) define como consciência em si, ou ainda como consciência da reivindicação, o nível de consciência manifestada classicamente em forma de luta sindical. O sindicato é sua manifestação mais comum, mas, é possível listar ainda “as lutas populares, os movimentos culturais, o movimento de mulheres e outras manifestações de lutas coletivas de setores, grupos e categorias sociais das mais diversas.” Em todos esses casos encontram-se particularidades específicas, o sentimento de pertencimento, autorreconhecimento com a identidade do grupo referente a seus interesses, que são conflitantes com grupos que têm identidades e interesses opostos.

Consciência em si significa a organização de um grupo de pessoas em luta por um interesse coletivo, como é o caso dos movimentos sociais para com a Educação do Campo, com a agricultura familiar, a luta pela terra e o direito de viver no e do campo com qualidade de vida. Trata-se de uma manifestação planejada, discutida e efetivada na coletividade, fato que, segundo Iasi (2011), pode levar à consciência de classe, patamar fundamental para se superar a alienação.

Reconhecer-se enquanto classe corresponde à consciência de classe, incontestavelmente uma necessidade emergente que precisa se fazer presente no espaço físico camponês, melhor dizendo, no campo de vivências cotidianas dos camponeses. Esse é o germe das atuações organizadas com e para o coletivo, nos mais variados espaços sociais e políticos para que as transformações ocorram, no sentido de resistir e enfrentar às mazelas do capitalismo, como o embate entre o agronegócio e a agricultura familiar.

A agricultura familiar é um modo de vida diferenciado aderido pelos(as) trabalhadores(as) rurais, esse processo caracteriza-se pela forma de organização dos meios produção sustentável, a alimentação saudável é o objetivo principal e não a lucratividade acima

da saúde, como no agronegócio. Neves (2012) emite que a agricultura familiar é uma mobilização coletiva de camponeses(as) que acreditam e vivenciam, na prática, valores com o meio ambiente e com a vida humana e de demais espécies de seres viventes. Esses(as) trabalhadores(as) atuam por política públicas que atendam a suas demandas como protagonistas das tomadas de decisões, reivindicam assistência técnica para o modo de produção que desenvolvem e, claro, pela Reforma Agrária, o acesso à terra, o direito de desenvolver suas atividades laborais, preservando a fauna e a flora brasileira.

Na agricultura familiar, o núcleo familiar compõe essencialmente a mão de obra, transferindo os saberes de produções para as gerações futuras, para que continuem tendo a diversidade como o centro das atividades produtivas e sustentáveis, priorizando nelas o alimento. Já, sobre o agronegócio, Leite e Medeiros (2012) ratificam que conta com uma mão de obra especializada, com maquinários de grande porte e tecnologia avançada, posto que seu foco é a lucratividade, portanto, objetiva cada vez mais aumentar seu poder de controle em volumosas extensões de terras, aprimorando a monocultura, a exemplo da soja e do eucalipto.

Os latifundiários são os “donos” da maioria das terras do espaço rural brasileiro, “[...] visto que as grandes fazendas com mais de 1 mil hectares ocupam 43% da soma de todas as propriedades rurais do país, enquanto que as pequenas propriedades com até 10 hectares ocupam apenas 2,7% da área total” (Santos; Silva, 2019, p. 12). Mesmo com essa discrepância, 70% dos alimentos consumidos no mercado nacional são produzidos pela agricultura familiar (Brasil, 2015).

Nesse panorama, a Educação do Campo aspira que o país tenha um modelo de desenvolvimento com menos desigualdade e com valores humanísticos, à medida que esse paradigma educacional assume a agricultura familiar como um dos princípios de um projeto que não se resume apenas à educação, mas um projeto de vida, de sociedade e de país. Marques, Cortes e Valente (2014, p. 59) declaram que a Educação do Campo enaltece a produção com a diversidade de gêneros alimentícios e a soberania alimentar, ideais que confrontam os grandes latifundiários monocultores e agronegócio, “[...] que se mantêm às custas do uso intensivo e indiscriminado de agrotóxicos, promovendo o empobrecimento dos solos e a perda da biodiversidade.”

A Educação do Campo é a favor da ecologia, dos modos tradicionais de produção, porém, aprimorados tecnologicamente para favorecer o aproveitamento e reaproveitamento dos recursos naturais do meio ambiente. Acredita-se necessário que os(as) trabalhadores(as) rurais sejam autônomos e solidários, trocando sementes de produção e conservando-as por meio de

armazenamentos organizados e planejados para essa finalidade e fazendo feiras para as trocas das sementes acontecerem, o que potencializa a diversidade alimentícia (Marques; Cortes; Valente, 2014).

Nesse quadro, é notória a importância do Ensino de História como prática social, em resumo, o Ensino de História fincado nos princípios da Educação do Campo precisa abordar o modo de vida dos(as) camponeses(as), no sentido de desconstruir o que vem sendo pré-estabelecido como ideal de desenvolvimento rural e de país, fornecer estruturas formativas para o que Schmidt e Cainelli (2009, p. 36) nomeiam de “contra-consciência”, patamar de compreensão da própria realidade, ao ponto de entender “[...] a situação objetiva e a reação subjetiva das pessoas envolvidas”. A “contra-consciência” corresponde à condição interpretativa do mundo, das relações humanas no decorrer da história da humanidade como fundamentais para a construção da realidade de cada grupo social na atualidade, entendendo que nada é por acaso e desnaturalizando as experiências de desigualdade humanas.

Ensinar História com a intencionalidade de proporcionar a “contra-consciência” no estudante é ainda “promover uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade”, mais um princípio da Educação do Campo. A consciência aparece como ponto inicial de sua construção, uma vez que, para se transformar a realidade, é fundamental que a visão de si e do mundo não seja alienada (Batista, 2014, p. 3).

A consciência em si é construída com o acesso aos conhecimentos e saberes construídos pelo seu grupo social. Uma educação que foca na consciência das classes populares, nos oprimidos, demanda do(a) aluno(a) contextualizar o histórico das vivências coletivas de sua classe, em razão de que nenhum projeto revolucionário pode ser estranho à consciência crítica. É preciso haver consciência de que o procedimento mais eficiente para a classe “dominada” concretizar as ideias de um projeto revolucionário é “[...] superar os níveis de consciência semi-intransitiva e transitivo-ingênuo pelo da consciência crítica, o que significa que se assumam como ‘classe para si’”, sendo a última a verdadeira consciência de classe (Freire, 2011, p. 131).

Nessa direção, segundo Silva (2017, p. 7), o Ensino de História nas escolas do campo, deve ser conduzido sem “decoreba”, de forma crítica, valorizando “[...] os saberes populares dos espaços locais e, principalmente das comunidades rurais a partir do reconhecimento de lembranças, histórias de vida, memórias e dos saberes construídos pelos povos do campo.” Uma prática de ensino vinculada às lutas dos sujeitos do campo em espaços formativos além da

escola, “[...] como sindicatos, associações, acampamentos [...]”, associações, igrejas, entre outros âmbitos de aprendizagem do coletivo.”

O Ensino de História, na escola do campo, precisa ser desenvolvido propiciando a análise crítica da realidade para que o aluno compreenda que as pessoas são sujeitos históricos, inclusive que alunos(as) e professores(as) são produtores de história em vivências de diversos espaços: “em casa, no trabalho, na escola, etc.” Essa é uma proposta do Ensino de História para a cidadania com “[...] um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.” (Silva Júnior; Fonseca, 2010, p. 481).

O modo de ensinar História, os métodos e técnicas pedagógicas do(a) professor(a) podem ser determinantes para a proeza de uma educação transformadora. Ensinar História em escola do campo, com a intenção de transformar a realidade do estudante, é um caminho que se inicia com a transformação da prática do(a) professor(a), superando a percepção de que seu trabalho se limita a abordagens de livros didáticos, compreendendo que seu papel com a disciplina se estende a promover reflexões em torno dos conteúdos e dos valores que estão associados a eles (Silva Júnior; Fonseca, 2010).

Estabelecer uma parceria do currículo formal com as vivências dos sujeitos do campo é o caminho para que os(as) alunos(as) sejam construtores de seus próprios saberes, isso é o respeito aos diferentes conhecimentos que formam o homem por inteiro. Freire (2016) já salientava que ninguém é capaz de educar o outro, os homens mesmos se educam em suas relações, ou seja, aprendem entre si nas experiências mediatizadas pelo mundo e jamais somente nas mediações da educação formal da escola.

Nota-se que os princípios da Educação do Campo são interligados, complementam-se em virtude de pertencerem a um projeto de vida. Dessa maneira, o princípio “valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção” (Batista, 2014, p. 3), é embasado nos demais já citados, relaciona-se com a formação humana, compromisso com o campo, com a sociedade e com a agricultura familiar, no intuito de promover uma leitura crítica da realidade social para intervir coletivamente e transformá-la, exigindo respeito e vida digna para os(as) camponeses(as).

A chamada Educação do Campo veio da organização dos(as) camponeses(as) em luta pela terra, que tinha o objetivo de garantir o direito de acesso e permanência na terra, com educação, saúde e dignidade. A terra é tida pela Educação do Campo como vida, meio de cultivo da vida e de educação, posto que o trabalho corresponde a um princípio educativo nessa

referência educacional, como os saberes tradicionais em lidar com a terra, gerando o menor impacto negativo ao meio ambiente.

Pode-se dizer que a luta pela terra é um projeto dos(as) camponeses(as) que envolve sua vida em todos os aspectos, o ser humano por completo, tanto coletivo como individual, porque rege suas necessidades de grupo social, mas também as da pessoa em si. Nessa visão, na Educação do Campo, a terra é território de trabalho, território de vida, território cultural, território de saberes e de educação.

Silva (2011) é firme em situar que o Ensino de História na escola do campo tem o dever de valorizar os saberes dos(as) camponeses(as) adquiridos na luta pela terra, pois um processo de ensino aprendizagem, que vise à emancipação humana, precisa estabelecer relação do que é trabalhado em sala de aula com a vida dos integrantes desse processo. É essencial que os saberes construídos na luta pela terra venham fazer parte do currículo real escolar, no entanto, na Educação do Campo, também é necessário que sejam abordados os saberes sobre o trabalho com a terra de forma sustentável.

A valorização da terra começa no conhecimento sobre a luta que os(as) camponeses(as) têm travado historicamente em defesa do direito ao seu território de trabalho e vida. Uma história do campo, quando é tratada nos livros didáticos, não é na voz dos(as) camponeses(as), mas do Estado ou das elites, dos grandes proprietários de terras, dos latifundiários, silenciando memórias vistas como não importantes para a história oficial. Essa história contada do ponto de vista não oficial pode contribuir para os processos educacionais, favorecendo o fortalecimento da organização dos(as) trabalhadores(as) rurais enquanto classe na luta por seus direitos. Ajuda na construção da identidade individual e coletiva, e fomenta o sentimento de pertencimento a um grupo social, o de camponeses(as).

1.3 Perspectivas e desafios do Ensino de História na Educação do Campo

A Educação do Campo tem avançado na conquista de políticas públicas e espaços legais de direitos, mas precisa continuar lutando para ter sua afirmação enquanto proposta educacional, com todas as possibilidades de práticas formativas para a libertação do homem e da mulher, atingindo a perspectiva de uma educação contra hegemônica e se consolidando no atendimento à diversidade das comunidades rurais. Mesmo tendo garantido vitórias significativas, ainda há muito a ser alcançado para que se tenha uma prática educacional que, de fato, respeite e valorize os(as) camponeses(as) como sujeitos que têm suas próprias

identidades sociais: extrativistas, agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas, entre outros.

Para tanto, dentre os elementos que devem ser contemplados para o avanço de uma Educação do Campo, encontra-se, sem dúvida, a necessidade de concurso público específico para os profissionais da Educação do Campo.

Há que se avançar ainda no âmbito da institucionalização das políticas e diretrizes para a educação do campo nos planos municipais e estaduais de Educação, bem como na proposição de concursos específicos para os profissionais da Educação do Campo, garantindo o perfil necessário ao trabalho escolar. (Oliveira; Campos, 2012, p. 241)

Discutir sobre concurso público específico para a Educação do Campo é incontestavelmente uma necessidade urgente entre os(as) camponeses(as), nos espaços de produção científica e nos espaços políticos, a partir de atuações organizadas com e para o coletivo.

Ainda há muitos desafios à Educação do Campo. Ela ameaça a alegria dos “donos do mundo”, por isso, é atacada veementemente pelo capitalismo, exigindo o posicionamento militante dos(as) camponeses(as). Os problemas da Educação do Campo são de várias naturezas, afetam todo o processo de ensino aprendizagem da e na escola do campo, o que não é diferente com o Ensino de História, uma vez que a formação inicial e continuada do(a) professor(a) desse componente curricular é um dos desafios de sua prática. Soma-se o fato de que a escola do campo é geralmente usada pelos governos, principalmente municipais, como instrumento de jogo político e, com isso, percebe-se que o quadro de professores e professoras de História é composto conforme os interesses políticos de quem governa. Assim, há professores(as) de diversas áreas e até mesmo professores(as) sem formação superior, ademais esses(as) professores(as) são rotativos, tudo porque o poder público não realiza concurso, removendo-os e transferindo-os em consonância com interesses político-partidários.

Silva Júnior e Fonseca (2010, p. 479) frisam que esse contexto leva o(a) professor(a) a sentir mais e mais o peso da necessidade da formação continuada para superar as dificuldades em sala de aula, à vista disso, muitos buscam essa formação e logo se deparam com barreiras como a não liberação do trabalho para se dedicarem a seu aperfeiçoamento profissional, seja em cursos de extensão ou em pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, e os que continuam estudando, “em geral, isso ocorre como “sobretalho”, jornada extra, no escasso tempo livre que lhes resta.” Existe o agravante de que os docentes que fazem a formação continuada dificilmente recebem o reconhecimento financeiro, a gratificação de níveis para pós-graduação

Lato e Stricto Sensu descrita nos planos de cargos e carreiras dos docentes municipais, e esse descumprimento dos gestores quanto aos direitos legais dos(as) professores(as) nutre o desânimo desses profissionais em investir na própria formação.

Outro desafio do Ensino de História na escola do campo é o desencontro das proposições dos livros didáticos com a identidade camponesa. Raríssimos são os que consideram o modo de vida e costumes do povo do campo, a maioria quando elenca essa população não a traz condizente a suas narrativas, continuam prevalecendo as narrativas burguesas. Dessa maneira, o perfil de homens e mulheres do campo apresentados nos livros didáticos quase sempre é pejorativo, de incapacidade intelectual, que só tem a ofertar sua força de trabalho para o país, e ainda assim, não o faz, pois é preguiçoso. O livro didático é o recurso mais usado para o Ensino de História na escola do campo, às vezes é o único e não existe em quantidade suficiente para o número de alunos(as), restringindo as possibilidades metodológicas do(a) professor(a). Além disso, esse recurso tem continuamente sido trabalhado com informações e conceitos fixos, os quais não são transcendidos pelo(as)s professores(as).

O Ensino de História não se designa a impulsionar o(a) aluno(a) a meramente saber de:

[...] informações e conteúdos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos (Fonseca, 2009, p. 106).

A articulação entre o conteúdo e o método com o qual se trabalha em sala de aula faz toda a diferença no ensino e aprendizagem de História. Seus conteúdos não são esgotados em livros didáticos, incluem a lógica de que a escola tem o papel de promover uma aprendizagem contextualizada, uma vez que não é mais entendida simplesmente como “lugar” de alfabetizar o(a) aluno(a) e lhes repassar informações sistematizadas em cada disciplina do currículo escolar, “[...] mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos” (Fonseca, 2009, p. 106).

O uso do livro didático como única ferramenta para o Ensino de História na escola do campo é um desafio da Educação do Campo, bem como a ausência de tecnologias nas instituições de ensino. Quando se fala em uma educação contextualizada, partindo da realidade local, há o estereótipo de visão do campo, como um lugar de atraso, por isso, sua população é vista como ingênua e que não consegue lidar com a tecnologia, não carecendo de escola com recursos tecnológicos. Nos dias atuais, a tecnologia já não é algo alheio ao campo e defender o Ensino de História alinhado à Educação do Campo, ou seja, com ênfase nas especificidades do

povo do campo, não significa “baratear” esse ensino. Silva Júnior (2014) corrobora com o pensamento de que é indispensável não perder de vista o acompanhamento da ciência e das tecnologias, esse é também um direito de todos os cidadãos, inclusive dos(as) camponeses(as).

A maciça difusão da televisão foi um desencadeador do avanço de outros recursos tecnológicos em toda a sociedade, os celulares, os computadores e a informática expandiram rapidamente e juntamente com a televisão determinaram o surgimento da “cultura das mídias”, uma convivência das atuais gerações e uma concorrente da escola. Métodos de ensino atualizado “[...] têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à ‘cultura das mídias’” (Fonseca, 2009, p. 107).

Atuar com o Ensino de História na escola do campo é um desafio constituído por diversos motivos, como, por exemplo, a formação do(a) professor(a) que normalmente não abarca as proposições da Educação do Campo, a escassez de materiais didáticos com ênfase nos indivíduos históricos coletivos individuais da classe trabalhadora, entre outros aspectos. Ademais, Silva Júnior (2014, p. 186) assegura que, por si só, ensinar História é uma atividade desafiadora, primeiro pela “razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios dos jovens que questionam o porquê de se estudar História. O porquê do passado, se o que importa é o presente.” O autor complementa, apoiando-se em Bittencourt (2005), que o(a) professor(a) de História tem os desafios de despertar o interesse do estudante, cumprir as definições dos PCNs e possibilitar a transformação da realidade.

Como citam Silva Júnior e Fonseca (2010, p. 479), o(a) professor(a) de História da escola do campo enfrenta ainda o desinteresse do(a) aluno(a), em geral, resultante da falta de perspectiva com a vida e cansaço com os trabalhos “pesados” que realiza, a falta de parceria por parte dos pais com a escola, conduzindo para a ausência do incentivo a práticas de leituras, gerando, por consequência, um alto índice de alunos(as) não alfabetizados nos anos finais do Ensino Fundamental e em muitas deficiências de aprendizagem. “Além disso, [...] problemas que eram mais comuns no meio urbano e que agora estão presentes, em algumas dimensões, nas escolas rurais: drogas, suicídios, prostituição.”

Os desafios do(a) professor(a) de História na escola do campo são inúmeros, visto que seu trabalho se encontra cada vez mais em um contexto de inquietações, pois requer uma ação consistente, com respaldo teórico, filosófico e político, que atenda à necessidade de aprendizagem do estudante valorizando sua realidade social. Com o sistema de aprovação automática, essa complexidade é real nos anos finais do Ensino Fundamental, mas é perceptível também no número de estudantes que conclui os anos iniciais sem ser alfabetizados.

O(a) professor(a) de História dos anos finais do Ensino Fundamental da escola do campo se depara com a responsabilidade de alfabetizar o(a) aluno(a), ao mesmo tempo em que precisa trabalhar com conteúdos próprios da disciplina nesses anos/níveis, assim, ficam lacunas de aprendizagem que são acumuladas até o término da Educação Básica, tornando-se uma barreira para o acesso ao Ensino Superior.

Incontestavelmente, o sistema educacional brasileiro apresenta diversos problemas, todavia, a escola do campo fica com a maior parte dessas mazelas, entre as quais estão: a estrutura física precária, a falta de materiais didáticos ou quantidades insuficientes para o número de alunos(as), a carência de formação inicial e continuada dos(as) professores(as), a desvalorização dessa formação pelos municípios, a ausência de recursos tecnológicos, entre outras.

Diante dos desafios do Ensino de História na escola do campo, em especial desse ensino acontecer conectado à Educação do campo, esta pesquisa além de copilar dados da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã, elaborou um Caderno Didático que dá suporte ao trabalho pedagógico do Ensino de História vinculado à Educação do Campo, diminuindo parte das carências na escola do campo para a qual foi produzido o material, Escola Municipal Jefferson Moreira.

CAPÍTULO 2: LUTA PELA TERRA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo segue na direção da seguinte questão problema: a luta pela terra tem sido objeto do Ensino de História na escola do campo? Para tanto, pontua-se sucintamente a origem da luta pela terra no Brasil, dando ênfase para o Maranhão no cenário dos conflitos agrários contemporâneos. Além disso, reflete-se sobre como a luta pela terra é ou não abordada no Ensino de História.

O Brasil é um país marcado, desde sua origem, pelo fenômeno da luta pela terra, posto que os menos favorecidos historicamente não têm seus direitos sociais e humanos assegurados e o direito à terra vem sendo um privilégio dos brasileiros abastados. Essa desigualdade favoreceu a inquietação dos(as) camponeses(as), que começaram a se organizar em movimentos sociais em defesa de seus direitos coletivos e individuais. Sem dúvida,

As experiências de luta pela terra têm grande relevância na formação política no Brasil, seja nas conjunturas contemporâneas de formação dos movimentos em defesa da democratização da terra, seja em um passado mais distante no qual movimentos, a partir de outras categorias de lutas, contestavam a propriedade jurídica da terra (Sulidade, 2018, p. 22).

A Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização ecumênica que foi fundada em 1975, na perspectiva de defender os interesses do povo do campo, a partir de 1985 passou a publicar relatórios sobre os *Conflitos no Campo Brasil*. No primeiro momento, desenvolvia um relatório ocasional, em seguida produziu, “[...] uma série, com um volume anual, e livro-testemunho da situação socioeconômica dos trabalhadores rurais e de sua resistência aos ataques constantes contra seus direitos trabalhistas e posses territoriais” (Welch, 2012, p. 141).

Notadamente, a CPT procura registrar em seus relatórios “ações de resistência e enfrentamento” que ocorrem no Brasil, fazendo uma categorização dos conflitos registrados, entre os quais encontram-se temas como, “[...] terra, água, trabalho, violência e manifestações.” Para facilitar o aprofundamento das análises, organizou essas “[...] subcategorias, como ‘despejos,’ ‘expulsões,’ ‘tempos de seca,’ ‘áreas de garimpo,’ ‘políticas públicas’ e ‘sindicatos’” (Welch, 2012, p. 141).

A CPT segue protagonizando registros dos(as) trabalhadores(as) do campo no tocante a diversas atividades de grupos organizacionais:

Relacionando posseiros, assentados, remanescentes de quilombos, parceiros, pequenos arrendatários, pequenos proprietários, ocupantes, sem-terras, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses etc. Nos “etc.”, estão

englobados assalariados, escravos, ribeirinhos, atingidos por barragens, pescadores, garimpeiros e grupos indígenas (Welch, 2012, p. 142).

Apesar de listar os protagonistas da luta pela terra, Welch (2012) afirma que sua lista ainda não contempla a totalidade dos que defendem ativamente a melhoria do campo como espaço de direito coletivo. Salienta que atualmente os conflitos são protagonizados pelos camponeses e camponesas, que vêm atuando em “manifestações” como “[...] os movimentos socioterritoriais, tais como o movimento sindical rural, principalmente a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutam há décadas pela Reforma Agrária” (Welch, 2012, p. 142).

A consagração do latifúndio no Brasil aconteceu com a Lei nº 601 de 1850 (Lei de Terras), visto que, desde então, regulamentou-se as grandes propriedades rurais, perpetuando-se as injustiças de posse e cultivo da terra, prevalecendo o acesso da terra por oligarquias, sendo os políticos e ou seus aliados os beneficiados. O problema agrário brasileiro permanece, pois, de um lado, há uma minoria de detentores da terra e dos direitos do cultivo dela, tendo ainda o poder de controle do trabalho da produção agropecuária e, do outro lado, os(as) trabalhadores(as), que dependem da terra para garantir a sua sobrevivência e a de sua família, no entanto, não têm acesso à ela.

2.1 História e memória camponesa no Ensino de História

Silva e Cunha (2012, p. 3) ressalta, que, em 1964, com o golpe militar, os conflitos pela terra foram mais sangrentos, já que os(as) camponeses(as) eram violentamente reprimidos, eram tidos como uma ameaça, apontados como sendo comunistas, tidos como bandidos superperigosos, antinacionalistas, ou seja, que não tinham amor pelo Brasil. “Com isto, o movimento pela reforma agrária não pôde atuar [...] seus líderes foram ou presos ou mortos.”

No entanto, ainda no primeiro ano da ditadura civil militar, o presidente Castelo Branco decretou a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil: o Estatuto da Terra, que objetivava regular os direitos e obrigações concernentes aos imóveis rurais, para fins de execução da Reforma Agrária e da promoção da política agrícola, ambas com o intuito de promover o desenvolvimento rural. O Estatuto da Terra visava “desenvolver” o ruralismo brasileiro e facilitava a apropriação de terras aos setores empresariais, fazendo com que poucos acumulassem capital em excesso, enquanto isso, contribuiu para o aumento de problemas como a violência pela disputa de terras.

Para Silva e Cunha (2012, p. 2-3):

Isso é um retrato da concentração de grandes áreas de terras que estão nas mãos de uma pequena minoria, enquanto uma grande maioria sofre com os abusos causados e com o sangue de centenas de brasileiros que lutam por uma igualdade de direitos entre a sociedade brasileira. Muitos desta população sobrevivem em condições subumanas, que envolve desde o analfabetismo, a subnutrição entre outros fatores. E os crimes ocorridos no campo são maquiados por uma sociedade individualista, onde o pequeno não tem voz e nem vez.

Certamente o cenário no Maranhão acompanhou a conjuntura de conflitos pela terra disseminados por todo o país, ainda assim, “a questão fundiária maranhense está em como se distribui o acesso aos recursos fundiários estando relacionado às políticas governamentais que vem se desenvolvendo desde final dos anos 70 que teve como marco inicial a edição da chamada ‘Lei Sarney de Terras’” (Silva e Cunha, 2012, p. 3). A referida lei tinha como principal objetivo realizar transferências de grandes extensões territoriais para aliados empresariais, pertencentes a diversos setores do nordeste e centro-sul do Brasil.

O Maranhão teve sua entrada no cenário do MST a partir de 1985:

[...] quando foram assassinados dois trabalhadores rurais sem terra que, morando em Imperatriz, era, na realidade, como muitos outros, migrantes expulsos do oeste maranhense, particularmente do município de João Lisboa, resultado da grilagem de uma área denomina Fazenda Pindaré, mais tarde dividida entre os grupos da VARIG, SHARP, CACIQUE, MESBLA e PÃO DE AÇUCAR (Silva e Cunha, 2012, p. 3).

Já Sulidade (2018, p. 19-20) argumenta que, durante as décadas de 1970 e 1980, o Maranhão, “[...] foi um dos estados que mais registrou casos de assassinatos de camponeses. Por outro lado, também possui uma extensa historicidade sobre formas de resistências na luta pela terra.” Acrescenta que os dados históricos da luta pela terra não estão sendo compreendidos na íntegra, devido à ausência desse tema em sala de aula, o que deixa no campo do esquecimento “[...] parte significativa da nossa história, obstaculizando, portanto, a construção de uma consciência histórica.”

Asselin (1982) certifica que a luta pela terra no Maranhão teve um extenso caráter político, criminoso e sangrento. No auge dos conflitos, anos de 1980, os assassinatos eram constantes e aconteciam dos dois lados, trabalhadores(as) rurais e pistoleiros eram mortos quase que diariamente, tendo o estado maranhense registrado 54 mortes: 26 trabalhadores(as) rurais e 28 pistoleiros que estavam a serviço de latifúndios e grileiros. Os(as) trabalhadores(as) passaram a se organizar pela defesa de suas vidas e seus territórios, matavam para não morrer ou para não deixar seus entes queridos serem mortos nos ataques que sofriam rotineiramente, além de sofrerem as mais diversas formas de humilhação, agressões e torturas. Nesse período,

a pistolagem no Maranhão tinha a prática de queimar camponeses(as) vivos(as) dentro de suas residências, o que acontecia de maneira rotineira (Amaral Neto, 2019).

Nessa época, o Maranhão tinha duas grandes lideranças de movimentos camponeses, as quais surgiram no começo da década de 1970: “[...] Luiz Soares Filho, conhecido como Vila Nova, e Manoel Conceição Santos, conhecido como Mané ou Manuel da Conceição.” Vila Nova ascendeu rapidamente como líder capaz de encorajar seus pares. Manuel era do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU), instituição na qual os(as) trabalhadores(as) rurais se reuniam para refletirem juntos, tomar as decisões necessárias e planejar as ações assertivas na luta pela terra. “Manoel Conceição nas décadas seguintes se tornou a maior liderança camponesa do Maranhão no século XX” (Amaral Neto, 2019, p. 8).

Assim como muitos trabalhadores e trabalhadoras rurais maranhenses, aquelas duas lideranças sofreram inúmeras violências, ataques de pistoleiros, ainda assim, permaneceram firmes contra os desmandos dos “donos” das terras. Nessa jornada a coragem era o único meio para continuar a organização das famílias camponesas em defesa de seus territórios, da sobrevivência dos seus e da garantia de poder plantar para comer, ter o básico para se manterem vivos. Era preciso ter coragem, mas também era necessário cultivar a coragem dos(as) demais companheiros e companheiras de luta, uma visão comum nas ações de Vila Nova e Manoel da Conceição.

A coragem desses líderes era necessária, uma vez que a violência no campo só aumentava constantemente, pois, como descrito por Freire (2015), a impunidade era um fato determinante para o aumento das práticas de violência contra trabalhadores(as) do campo; era vultoso o número de assassinatos não julgados. “O poder judiciário, sempre ágil para atender os reclamos do agronegócio, mostra-se pouco ou nada interessado quando as vítimas são os trabalhadores e trabalhadoras do campo” (Freire, 2015, p. 138).

Amaral Neto (2019) afirma que Vila Nova, sofreu três tentativas de assassinato, o que não o fez recuar, ao invés disso, foi o responsável por criar os versos mais cantados pela população camponesa do Maranhão na década de 1970, como forma de resistência às violências que aumentavam com o apoio dos militares aos latifundiários. Tais versos de Vila Nova são registrados por Asselin (1982, p. 195): “O risco que corre o pau, corre o machado/ Não há o que temer/ Aquele que manda matar/ Também pode morrer.”

Manoel da Conceição chegou em Pindaré-Mirim-MA no ano de 1962, sua militância em lutas sindicais já tinha se iniciado anteriormente na cidade de Pirapemas-MA, foi por várias vezes expulso das terras em que morava juntamente com sua família, chegou a ser expulso até

mesmo da terra que a família herdou de seu avô, posto que o latifundiário Luiz Soares grilou esta terra (Amaral Neto, 2020).

Na trajetória de Manoel da Conceição, ele sentiu na pele que os representantes das leis não se interessavam em resolver a problemática da violência contra a população camponesa, como também muitos prestavam serviços para os latifundiários, para os grandes fazendeiros, assim como os chefes de governos defendiam e praticavam ações desumanas para com os(as) trabalhadores(as) rurais. Isso foi extremo na década de 1970 com a ditadura civil militar instalada no país, os militares praticavam horrores, como foi narrado por Manoel da Conceição à Comissão da Verdade em 2014, posto que já em Pindaré-Mirim, entre os anos 1972 a 1975, foi preso várias vezes e foi aterrorizado pelas forças armadas, torturado cruelmente.

Eu, quando fui preso, eu passei nove meses desaparecido[...]. Eles pegaram meus testículos, puseram umas fivelas de agulha e costuraram meus testículos, virou um ralo pá pá pá furando. E o meu pênis também. Eles furaram todinho, virou um ralo. Era como se fosse só uma coisa morta, eu quase morri de dor, companheiro, era uma dor! Sabe o que é isso? Sabe o que é pegar o pênis de uma pessoa e furar com uma fivela o tempo todo? Costurar? [...] Deixar só um ralo? Isso não pode, não. Amarraram uma corda nos meus testículos e arrastaram-me pelo terraço de um salão. Depois me penduraram com quartos para cima, amarrado pelos testículos, com poucos minutos deu desmaio. [...] Derrubaram-me no chão e ameaçaram arrancar minhas tripas pelo reto, com um ferro de três carreiras de dentes (Brasil, 2014, p. 414).

Naquela época, era comum ocorrer a prisão de trabalhadores(as) para a prática de torturas, tudo isso, fazia parte dos ideais do Estado em defender os interesses dos ricos “donos de terras”. Amaral Neto (2020) confirma que quando Manoel da Conceição foi libertado, em 11 de setembro de 1975, estava sob a proteção da Anistia Internacional, que conseguiu a ele exílio em Genebra, na Suíça, para onde foi com sua esposa Denise, em maio de 1976. Permaneceu lá durante três anos e nove meses como refugiado político, naquele país foi entrevistado pela jornalista Maria Galano, o que resultou na publicação de um livro intitulado “*Essa Terra é Nossa*”. Durante seu exílio conheceu e conviveu com diversas figuras brasileiras de destaque na luta por direitos, entre as quais estava o professor Paulo Freire, com quem cultivou uma forte amizade.

Na década de 1970 a mesorregião oeste maranhense, composta pelas microrregiões Gurupi, Pindaré e Imperatriz, presenciou fortes conflitos fundiários, foram intensos os embates entre camponeses(as) e latifundiários, que eram impiedosos. Ferreira (2019) explica que quando se busca conhecer os estudos voltados para os fluxos migratórios do Brasil, encontra-se uma vasta produção em que se costumam tratar os migrantes como sujeitos errantes. Além disso, verifica-se que tais produções se atentam ao fluxo migratório do sertão, principalmente o

nordestino, bem como de outros recantos que comumente aconteciam em busca de melhores condições de vida, visando alcançar os eldorado, entre eles as grandes quantidades de terras “sem donos”.

É notório que o fluxo migratório é um dos elementos que contribuiu para os conflitos de terra ocorridos no Maranhão nas décadas de 1970 e 1980, visto que um dos motivos da migração foi justamente a esperança dos retirantes de encontrar o eldorado, o sonho de ter acesso às terras livres. Assim, poderiam conseguir melhores condições de vida para toda a família. Contudo, após se estabelecerem em determinada localidade, de repente apareciam “os donos das ditas terras,” tornando os conflitos inevitáveis (Ferreira, 2019).

Ainda na década de 1970, o governo do Maranhão elaborou alguns projetos de colonização, que tinham o objetivo de assentar centenas de famílias camponesas nos municípios de Açailândia, Grajaú, Amarante, Lago da Pedra, Imperatriz, Pindaré-Mirim, Maracaçumé, Santa Luzia, Turiaçu, Buriticupu, Monção e Santa Inês, todos nas mesorregiões centro e oeste do estado, no entanto, a maioria desses projetos ainda permanece no papel (Amaral Neto, 2019).

Essa historicidade dos conflitos agrários tem ficado esquecida no tempo, não sendo conhecida pelas novas gerações, por não ser uma abordagem da cultura escolar, não fazer parte do Ensino de História nem na escola do campo. Nada é por acaso, um sistema de ensino alijado desses temas em sala de aula, tem o objetivo de esconder dados importantes da experiência de resistência de homens e mulheres que, corajosamente, em um contexto de ditadura, organizaram-se em coletividade para lutar pela terra, um direito negligenciado e combatido veementemente pelo Estado.

Constata-se que o fato de a luta pela terra não ser contemplada no Ensino de História, principalmente na perspectiva das vivências do homem e da mulher do campo, faz parte principalmente de um projeto neoliberal e de uma educação bancária, que se instalaram no país. Durante o período ditatorial (1964-1985), marcado por um histórico de violação aos direitos humanos, interessou então sufocar lembranças da violência praticada contra grupos sociais marginalizados no Brasil, como, mulheres, negros, pobres, camponeses, etc., razão pela qual muitos destes, além de violentados, foram invisibilizados dos processos formais de ensino e suas agências enquanto sujeitos históricos foram esquecidas.

Mendonça (1997) clarifica que o golpe de 1964 estava, portanto, em linha com os desejos da burguesia, anseios que foram representados nas ações de duas camadas da sociedade brasileira: militares e empresários industriais. Não havia nenhuma perspectiva de beneficiar os menos favorecidos socialmente, como é o caso dos(as) camponeses(as).

Desse modo, é possível dizer que importa ao neoliberalismo um Ensino de História em que as violações dos direitos humanos, bem como a resistência individual e coletiva das pessoas que sofreram tais violências, fiquem esquecidas, para tanto, são constituídas políticas educacionais que propõem a realização de uma Educação Básica que não direcione pesquisas e reflexões historiográficas relacionadas à história e memória, com análise crítica dos acontecimentos inerentes à luta pela terra no Maranhão e no Brasil de modo geral.

Sulidade (2018) complementa que o modo como o Ensino de História vem ocorrendo no Brasil é uma medida para ocultar crimes praticados pelo próprio Estado contra seus cidadãos, por isso mesmo, representa um risco às instituições democráticas. Defende que ao se naturalizar atos de violência que vão sendo “esquecidos”, silenciados ou pouco discutidos, não se pode fazer uma reflexão crítica de atos catastróficos, que passam a ser compreendidos como fenômenos naturais.

O Ensino de História enfrenta cotidianamente o desafio de confrontar uma história oficial que nega certas memórias e oculta outros grupos sociais, o que se materializa em disputas de poder, marcadas pela classe, “raça”, gênero e outros marcadores sociais da diferença.

Tanto a história quanto a memória passaram a revelar-se cada vez mais problemáticas. Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem mais ser objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados (Burke, 2000, p. 67).

Tornou-se cada vez mais claro que história e memória têm problemas em suas tessituras. Parece que lembrar e registrar por escrito lembranças do passado não é mais um ato inofensivo como outrora parecia ser. A memória e a história envolvem implicações relacionadas a questões objetivas e subjetivas de caráter individual e coletivo. Por isso, a memória é seletiva, resultando na construção da história também com o perfil de seletividade, rememorar ou esquecer decide na constituição da história.

A memória e o esquecimento têm o poder de moldar os interesses e organização de grupos sociais por meio do conhecimento histórico acessado em narrativas históricas, tradições e desenvolvimentos de movimentos coletivos que culminam em formas de ver, ser e estar no mundo como pertencente a um grupo social que tem suas causas e lutas.

A luta pela terra é uma atuação coletiva da população camponesa brasileira e é a principal bandeira que o povo do campo levanta em movimentos sociais. Sabe-se, entretanto,

que apesar de haver um histórico de resistência no Brasil, e haver algumas conquistas no âmbito legal, ainda está longe a possibilidade de uma divisão/redistribuição de terras de maneira mais justa e humana.

Essa luta faz parte da memória coletiva camponesa, assim como da memória individual de homens e mulheres que fizeram parte desses conflitos. Ainda assim, como descrito por Barbosa e Melo (2015) a historiografia da memória oficial dos conflitos agrários ocorridos no final do século XX no estado do Maranhão, foi consolidada a partir de lutas políticas, disputa pelo poder, excluindo a classe camponesa como também autores da história. O registro dessa memória é manipulado mais ainda quando se trata especificamente da participação feminina na luta travada pela posse da terra, a comprovação dessa vivência, praticamente não existe nos dados historiográficos.

No dizer de Pollak (1989, p. 7), “a essas razões políticas do silêncio acrescentam-se aquelas, pessoais, que consistem em querer poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais”. É fato que muitas foram as feridas ocasionadas aos camponeses(as) pelo processo de luta pela terra no Maranhão, são memórias traumáticas, posto que famílias sofreram diversos tipos de violências, torturas psicológicas e físicas, estupros de mulheres, assassinatos de entes queridos, expulsão de suas terras, destruição de seus bens materiais, e etc.

As memórias do vivido por homens e mulheres do campo podem oprimir o ato de lembrar, obstaculizando a superação de outras formas de opressão alimentadas pelo silenciamento que se faz do passado, acarretando em consequências de negação de direitos até os dias atuais, como a carência de políticas públicas educacionais, assistenciais, etc.

[...] a produção do conhecimento nas escolas do campo, pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e a falta de projetos emancipadores para/com o homem e a mulher do campo. Essa formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo histórias críticas e contra-hegemônicas (Santos, 2017, p. 210).

A Educação do Campo é uma proposta de educação que se opõe à educação hegemônica, que historicamente tem confinado as memórias camponesas ao silenciamento. Conforme Pollak (1989) silenciar lembranças durante um grande espaço de tempo, é importante para a sobreposição de doutrinas ideológicas de um grupo social a outro. Mas, o silêncio não significa a extinção das memórias, pode ser entendido também como resistência, ao passo que

mesmo não sendo publicadas, as lembranças do passado continuam vivas e reproduzidas oralmente, e são opostas aos discursos tidos como matéria da história oficial.

Para que o ensino nas escolas do campo seja corporizado com o que se destina a Educação do Campo, faz-se contundente a realização de “[...] adequações dos projetos políticos pedagógicos das escolas incluindo conteúdos e práticas educativas de forma a incluir a discussão das questões importantes da vida dessas populações na escola [...]” (Batista, 2014, p. 7).

A escola do campo, assim como as demais instituições de ensino, não deve encarar o projeto político pedagógico como artefato apenas burocrático. É um mecanismo vivo com bases teóricas e metodológicas, precisa ser elaborado partindo de premissas resultantes de discussões coletivas, envolvendo a escola em sua totalidade, a comunidade e as famílias dos estudantes, tornando-se em um guia de seleção dos conteúdos a serem trabalhados, como serão abordados e como serão as ações avaliativas do ensino e aprendizado. Enfim, o projeto político pedagógico é um documento que deve conter as orientações de todas atividades da escola (Batista, 2014).

Portanto, o projeto político pedagógico da escola do campo, deve contemplar a articulação dos saberes do currículo formal aos saberes da população camponesa, de fato valorizando a identidade da escola do campo, de modo que a Educação do Campo aconteça no dia a dia escolar, onde, segundo Santos (2017, p. 210) “a produção do saber construído em parceria com educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais pode ser ressignificada na luta por suas histórias de vida, valores e reconhecimento.”

A parceria entre educadores, educandos e movimentos sociais, articula-se em um processo educacional com ênfase nas experiências de vida dos(as) camponeses(as). Contribui para “[...] as massas populares direcionarem outras formas de lutas, enquanto sujeitos de direitos (Santos, 2017, p. 211). Uma educação que, em sintonia com Caldarte (2004), pode-se dizer que é germinada na Pedagogia do Oprimido, uma urgência educacional na escola do campo, expressando lutas históricas do homem e da mulher do campo, suas memórias de atuações políticas em movimentos sociais por direitos, como, direito à terra, à saúde e à educação.

A reverberação das memórias camponesas no tocante à luta pela terra é ferramenta do Ensino de História que se propõe politizar o(a) aluno(a), conscientizá-lo(a) das contradições do mundo concernente às mazelas das relações sociais que permeiam as condições humanas do homem e da mulher, enquanto seres capazes de tomarem decisões que podem modular a própria vida, interferir na construção do mundo. Em suma, “ao Povo cabe dizer a palavra de comando

no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo (Freire, 1987, p. 14).

O Ensino de História com a Pedagogia do Oprimido dá visibilidade às memórias dos(as) trabalhadores(as) rurais, é a promoção de uma educação não elitista, se opõe à prática educativa hegemônica, a qual fomenta as estruturas sociais de dominação na história de exclusão de direitos dos grupos sociais menos favorecidos. Nesse sentido, levar para a sala de aula histórias da luta pela terra na voz dos(as) trabalhadores(as) rurais, é um ato de coragem, mesmo sabendo que a educação por si só não mudará os rumos desta história, porém, tem-se a certeza da realização de uma educação que amplia a visão de mundo do(a) aluno(a), do outro e de si, compreendendo-se as contradições das relações humanas, e a partir de então incomodando-se com a relação de poder estabelecida por meio de tais contradições.

Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação (Freire, 1987, p. 14).

Nesse cerne, a Pedagogia do Oprimido converge com a Pedagogia Socialista e com a Pedagogia do Movimento, com a primeira, por ser se tratar de um Ensino de História atrelado a lutas sociais e políticas que substanciam os conflitos agrários. Sua lógica com a segunda se faz na prática pedagógica que também se articula com as lutas mencionadas, a escola é tida como instituição formadora que tem particularidades com o movimento dinâmico social onde está imersa. O(a) professor(a) não trabalha olhando a escola apartada do contexto geral que faz parte, logo, nessa filosofia teórica e metodológica, “a educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla”. Nessa conjuntura, o(a) professor(a) entende “[...] que estamos em tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos” (Arroyo, 2008, p. 70).

História e Educação do Campo são áreas com diferentes conhecimentos e saberes, enquanto ciências e campos de ensino e aprendizado, não obstante, se conectam em vários objetivos e pontos em comum no processo formativo do(a) aluno(a), visto que ambas são práticas políticas e sociais carregadas de disputas em suas formulações teóricas e práticas do currículo escolar. “A História, como área de conhecimento específica, possibilita a

compreensão do desencadeamento da própria realidade, facilitando então, experimentar o tempo e o espaço dos acontecimentos em uma perspectiva interligada, associada e comungante” (Tamanini; Moraes; Souza, 2020, p. 4).

O Ensino de História é incumbido de ofertar estimulação ao aluno(a) para compreender a realidade, se ocupa com a vida prática, por isso, é imperativo que não se perca de vista que a História é um processo em continuidade permanente de construção e que nós fazemos parte do construir a História. “Ensinar História passa a ser, então, fornecer condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista” (Brodbeck, 2012, p. 6).

Quanto à Educação do Campo, Caldart (2012) discorre que ela não é qualquer educação, se constitui como luta social da própria classe trabalhadora do campo, por uma educação que atenda seus interesses de formação humana. Dessa maneira, a proposta da Educação do Campo não é apenas feita pelos(as) trabalhadores(as), bem como, não somente em seu nome. Legitima a Pedagogia do Oprimido, pois “[...] não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses [...]” (Caldart, 2012, p. 263), objetivando formar o indivíduo por completo, ou seja, desenvolver a formação humana, ao passo que compreenda a realidade em que está inserido, tendo clareza das influências das relações sociais nas transformações no tempo e espaço desta realidade, politizando-se sobre a importância de sua atuação individual e coletiva na perspectiva de se conectar à história de luta de seu grupo social, se posicionando em coerência com os ideais históricos da coletividade e intervindo de maneira contínua para contribuir com que as transformações da realidade sejam benéficas para a população em geral, em especial para si e para seus pares.

Caldart (2008) complementa que a Educação do Campo é uma carência na escola do meio rural brasileiro, é urgente que se faça um ensino com a abordagem da Pedagogia do Oprimido numa perspectiva emancipatória, histórica e identitária, relacionando os fenômenos da história local com os fenômenos dados nacionalmente, dialogando diretamente com lutas sociais e política dos(as) trabalhadores(as) rurais, travadas historicamente por direitos que lhes têm sido negados na história constitucional do Brasil.

A Educação do Campo corresponde a possibilidades de se amenizar o sufocamento das memórias camponesas sobre as opressões e resistências que a população do campo tem enfrentado com as imposições do capitalismo. Ecoar em sala de aula, memórias e histórias do homem e da mulher do campo, fortalece a organização coletiva da geração dos atuais jovens,

que tem se desprendido do sentimento de pertencimento à esta historicidade, por dentre tantos fatores, a escola não lhes ter desenvolvido o conhecimento histórico.

2.2 Ensino de História, história local e conhecimento histórico

Quando o Ensino de História acontece dando ênfase à história local, as aulas ganham uma dimensão que tem significado essencial no Ensino Fundamental. Isto porque, segundo Bittencourt (2018), a história local tem o potencial de introdução formativa de uma base histórica que olha não apenas para o indivíduo, mas também para os grupos sociais e apresenta as relações sociais ali estabelecidas da forma mais realista possível.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como passado (Bittencourt, 2018, p. 146-147).

O Ensino de História com fundamentos nos princípios da Educação do Campo amplia qualitativamente a abordagem da história local, torna real a implementação de vivências educacionais firmadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquanto uma política pública específica, e visa o fortalecimento da identidade dos sujeitos do espaço rural brasileiro. Neste ensino, “não existe a mínima possibilidade de esconder a realidade do homem e da mulher do campo” (Santos, 2013, p. 5).

Todo processo educativo consiste em um ponto de partida e resulta em um determinado ponto de chegada, é conveniente que o(a) professor(a) entenda o percurso que decide trilhar com seus(as) alunos(as). A partir dessas presunções, Freire (2011) instiga a reflexões que depreendem ser essencial a história local no Ensino de História calcado na Educação do Campo para provocar possibilidades de que o estudante consiga saber, se posicionar no presente para buscar o futuro que objetiva a partir do que conhece sobre o passado, evitando prejuízos de perdas de direitos e projetando a conquista de novos, bem como, a validação na prática dos direitos já reconhecidos legalmente.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem através de um hoje. De forma que o nosso

futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (Freire, 2011, p. 42).

Neste contexto, é importante considerar uma educação que enfatize a formação crítica que se baseia na realidade e nas experiências do(a) aluno(a), experiências de seu grupo social no contexto da história local, e que clarifica a posição do indivíduo na sociedade, nas relações sociais pertinentes nos mais diferentes espaços de vivências de lutas e resistências por direitos.

Quando se volta ao ensino da história local na Educação do Campo, os personagens políticos principais devem ser aqueles que fazem sentido à realidade dos estudantes, os sujeitos comuns (pescadores, quilombolas, quebradeiras de coco, trabalhadores(as) rurais, etc).

Visibilizar pescadores, quilombolas, quebradeiras de coco, trabalhadores(as) rurais, entre outros grupos marginalizados da história oficial, é uma responsabilidade ética da escola contemporânea, sobretudo das aulas de História. Trata-se de uma longa dívida de registros historiográficos sobre a história local (Assentamento Palmeiral-Vietnã, Esperantinópolis), na história regional (Maranhão, Nordeste) e na história nacional (Brasil), dívida histórica de caráter político e social com o povo do campo. Ainda assim, Sulidade (2018) afirma que a questão fundiária não é vista como uma problemática nacional pela maioria da população. Diante dos inúmeros atos de violência e atrocidades vividos pelos(as) camponeses(as), é necessário que a escola assuma a responsabilidade de refletir sobre o papel do conhecimento histórico na construção de “novas formas de agir no mundo.”

A luta pela terra é parte da história local do Assentamento Palmeiral-Vietnã, mas não é isolada, tem interface com a história regional e com a nacional, apesar de suas especificidades. Diante disso, pesquisar assim como trabalhar esta história local sinaliza para as quatro motivações apresentadas por Barros (2022) como fundamentais para se fazer história local. Conforme o autor, existem quatro formas substanciais de estudar a história local, independente de se considerar a relação entre o lugar que é objeto da história local e o grupo maior que se estende além dele (ou o todo que o integra). Os motivos para se fazer história local podem ser pertinentes a inexistência de registros desta história ou uma necessidade própria do pesquisador, que também pode estar relacionada ao primeiro motivo:

A História Local como caminho para abordar aspectos da **Totalidade**, ou de regiões mais amplas; A História Local como recurso para testar ou **reformular generalizações** (visões gerais já difundidas); A História Local (de um local) com objetivo de **juntar-se a outras histórias locais** (de locais distintos) de modo a compor um quadro amplo que as integre; A História Local como **motivação interna** (demandas do próprio local, ou interesses pessoais do pesquisador) (grifo do autor) (Barros, 2022, p. 28).

Essas motivações também são plausíveis do Ensino de História ao abordar a história local, primordialmente quando esse ensino acontece articulado à Educação do Campo. A história local no Ensino de História, com pressupostos da Educação do Campo, leva em consideração espaços alternativos em que saberes históricos são produzidos, se relaciona aos movimentos sociais do campo, estabelecendo bases de diversos saberes da escola com os saberes e fazeres desses movimentos. Fortalece a luta pelo reconhecimento da identidade social e coletiva, ao passo que “a escola e nela, o ensino de história, quando dialogam com essas questões podem contribuir para que acampados e assentados dêem adeus à inocência [...]”, isso porque “[...] as histórias de vida, a identidade, as memórias, narrativas, sentimentos e o prazer de conquistar a terra ocupam espaços fundamentais na construção de projetos político-pedagógicos emancipadores (Santos, 2013, p. 4-5).

As proposições da história local nessa perspectiva correspondem ao alicerce da Educação do Campo, o ensino contextualizado. O ensino local de maneira contextualizada não significa uma abordagem em que essa localidade seja tida apenas como um espaço geográfico fixo, construído de forma natural, sem interferência das relações humanas. Corresponde ao fato de o(a) professor(a) mobilizar saberes e fazeres dos sujeitos da comunidade, como um ponto de partida para os(as) alunos(as) construírem o conhecimento histórico. “Ao passo em que a contextualização for sendo feita, um novo estímulo é evidenciado e a competência analítica começa então a ser desenvolvida, aproximando o aluno com as questões historiográficas sobre o modo de viver no campo” (Tamanini; Morais; Souza, 2020, p. 6).

O ensino contextualizado tem a realidade dos saberes e fazeres camponeses como ponto de partida para que o(a) aluno(a) se aproprie de reflexões necessárias à construção do conhecimento histórico, e, como ponto de chegada, no sentido de utilização desse conhecimento na prática cotidiana a partir do reconhecimento da identidade de pertencimento à população daquela realidade local, ao passo de interferir transformando esse espaço enquanto também produtor(a) de conhecimentos históricos de uma coletividade. A história local, a história da comunidade, não é estudada de maneira isolada, dialoga com a realidade do município, do estado, da região, do país e, em alguns casos, com a realidade continental e mundial.

Uma história, entre outros adjetivos, será uma história local no momento em que o “local” torna-se central para a análise, não no sentido de que toda história deve fazer uma análise do local e tempo que contextualiza seus objetos (o que é pressuposto de toda História), mas no sentido de que o ‘local’ implica aqui uma referência a uma cultura ou política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano. Pode-se dar ainda que, na História Local, o local se mostre como o próprio objeto de análise, ou então que se tenha em vista algum fator mais transversal

à luz deste ‘local’, desta ‘singularidade local’. Outro ponto importante deve ser considerado. O fato de que uma história possa ser compreendida como “história local” não exclui a possibilidade de que esta mesma história se refira a uma totalidade (Barros, 2022, p. 26).

Em Barros (2022) nota-se que a história local se faz quando o local é o centro das análises do pesquisador, dessa maneira, pode-se dizer que, no Ensino de História, o ensino da história local só acontece quando a política, a cultura, a religião, e o modo de vida nesse local, entre outros fenômenos próprios desse espaço, são objetos de ensino e aprendizado em sala de aula. Na Educação do Campo, a história local é desenvolvida na dialética marxista, na qual Freire ancora seu método educacional, que parte do concreto, segue para o mundo das ideias e depois retorna ao concreto, por meio da formulação de ações reflexivas construídas no mundo das ideias. “O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta” (Freire, 2011, p. 176).

Para Freire (2011) a prática educativa-crítica resultar na práxis, no agir de maneira reflexiva. A educação transcende os conteúdos, sejam esses bem ou mal ensinados e aprendidos, como a educação tem caráter dialético e contraditório intervém no mundo, reproduzindo a ideologia dominante ou desmascarando-a. Portanto, jamais a educação será neutra, “indiferente” à reprodução das desigualdades e à libertação dos oprimidos. Ou é uma prática imobilizadora do povo ou é uma ação libertadora, no entanto:

É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é toma-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência. De um lado, a compreensão mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico (Freire, 2011, p. 96-97).

O método Paulo Freire é uma aplicabilidade da educação como processo recíproco. Isso significa que educadores(as) e educandos(as) têm a responsabilidade de fazer o que devem fazer. Freire (2014) advoga que o ensino tem a responsabilidade de oportunizar ao aluno(a) um conhecimento que seja estimulante, a isso se associa o ato de refletir sobre a realidade histórica local, permitindo aos alunos(as) reconhecerem sua identidade social, considerando sair do domínio da repressão, rompendo com a condição de oprimido de acordo com o modo que agem na individualidade e coletividade.

Para Freire (2014), o lugar do sujeito na educação é ativo na construção do conhecimento, com respeito aos saberes do alunado e dos(as) professores(as), por isso, faz-se primordial discutir com os discentes as razões desses conhecimentos, estabelecer relação entre tais conhecimentos e os objetos da grade curricular e discutir aspectos sociais da realidade na qual se encontram imersos. Questões que os afetam os cercam e os posicionam como sujeitos ativos, integrados às realidades do seu meio social.

Esse modo de trabalhar com história local é possível porque o campo da História é rico em qualidade de contingências, como é pontuado por Fonseca (2009, p. 7):

A História é um campo de possibilidades, nos ajuda a compreender o mundo e a nós mesmos. O conhecimento histórico não está pronto, acabado, não é verdade absoluta, mas construção temporal, parcial, seletiva, incompleta, que possibilita múltiplas leituras e interpretações. Logo, alunos e professores participam de trabalho de leitura e escrita, investigação e crítica. São também construtores de conhecimentos.

Apesar de o campo da História ser rico em vertentes historiográficas, ensinar história local com a abordagem freiriana, em interface com a Educação do Campo, é algo complexo, é um processo que requer ousadia do(a) professor(a). “Pensar o ensino de história e sua relação com a educação do campo é sempre uma decisão de coragem. Requer preparação e desgaste emocional, disciplina, maturidade política, esperança, utopia e organização no enfrentamento das adversidades, tais como a fome e a pobreza” (Santos, 2013, p. 5).

Segundo Santos (2013), esse processo também inclui medo, ansiedade e dedicação contínua do(a) professor(a). São sentimentos comumente tratados em místicas, escolas e aulas de História. Neste sentido, grupos, coordenações, brigadas e líderes podem desempenhar um papel importante na gestão do medo. Eles orientam estratégias de superação de dúvidas e preocupações relacionadas ao projeto de vida e sociedade que os movimentos sociais do campo defendem.

A história local na Educação do Campo objetiva a formação do conhecimento histórico, para tanto, consoante a Aragão (2020), esse ensino tem uma conduta didática e pedagógica em que o currículo vislumbra as especificidades do dia a dia da população camponesa, perfazendo a contextualização do passado ao cenário do presente, como tema de reflexões do Ensino de História na escola do campo.

O resgate do processo histórico da população camponesa é uma responsabilidade da escola do campo, o trabalho do(a) professor(a) desse espaço, em particular o(a) professor(a) de História, tem a tarefa de valorizar a identidade e os saberes dos que vivem no e do campo. Nessa lógica, ensinar história local é respeitar os sujeitos do campo como também produtores de

conhecimentos, logo a interpretação da realidade desses é a personificação de fundamentos necessários à uma educação libertadora e humanizada, que assegura respeito ao público de discente atendido, considerando o histórico de construção de conhecimentos de seus antepassados e da atual geração, pois:

Um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada 'do campo' é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco. enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território campesino (Molina, 2009, p. 32).

O Ensino de História na Educação do Campo com história local segue uma proposta de formação escolar, política e social do(a) aluno(a) do campo, uma vez que reconhece o lugar, o campo, como terreno de vivências de práticas sociais cotidianas, lugar de vida, de lutas, de histórias e memórias, de esquecimentos e espaço de conflitos influenciados pelo capitalismo *versus* modo de vida camponesa.

As aulas de História podem e devem ultrapassar as paredes da sala de aula, o espaço onde a escola está inserida é um local propício para pesquisas, desse modo, é apropriado para a construção do conhecimento histórico. No entanto, isso só é possível quando o(a) professor(a) consegue envolver os estudantes de maneira coletiva. O cotidiano e a realidade destes são importantes para a aprendizagem e os estudantes devem ser os verdadeiros sujeitos históricos dessa experiência (Paim; Salini, 2017).

Nesse cenário, o Ensino de História é realizado a partir da compreensão de que “[...] o conhecimento histórico escolar não pode ser apenas o conhecimento acadêmico resumido ou simplificado para o público infanto-juvenil, mas um daqueles focos sociais nos quais a história é produzida em formas, conteúdos e funções próprios ao seu contexto” (Cerri, 2017, p. 19). Assim, o modo de se ensinar História não deve acontecer separado das transformações ocorridas no próprio campo da História, bem como no campo da Educação.

Ensinar História acompanhando as transformações do campo da História e da Educação provoca inquietações quanto às funções desses campos, suas contribuições objetivas e subjetivas para o individual e o coletivo. Considera refletir sobre como a História tem sido registrada, escrita e ensinada em sala de aula. “Dessa reflexão, aos poucos vai se descobrindo qual a finalidade da História. Dela pode decorrer uma proposta para se pensar sobre a história

do professor, dos alunos, da escola, da comunidade, possibilitando assim, a escrita da própria história” (Tamanini; Morais; Souza, 2020, p. 11-12).

Dentre as finalidades do Ensino de História na contemporaneidade, destaca-se a construção da habilidade de lidar com o conhecimento histórico, elaborando e reelaborando-o enquanto ferramenta política de leitura, análise e compreensão do mundo e das relações de poder estabelecidas entre grupos sociais. Não é mais interessante que as aulas de História aconteçam sem conexão aos aspectos reais da vida dos estudantes.

Os alunos também não podem ser considerados simples receptores de conhecimento previamente elaborados, mas precisam ser estimulados a utilizar o conhecimento histórico como um instrumento de leitura do mundo que os cerca. [...] A história, portanto, é uma forma de interpretar o mundo, e os alunos deverão incorporá-la à sua experiência de vida e ampliando-a (Montellato, 2000, p. 190).

Para o Ensino de História desencadear no(a) aluno(a) do campo, a capacidade de ler o mundo, em outras palavras, para a construção da consciência histórica por esse público, faz-se imprescindível que o(a) professor(a) não se prenda à uma única fonte histórica, o livro didático, visto que as ações humanas são registradas em diversas formas nos diferentes tempos e espaços de vivências, e o livro didático não tem contemplado as experiências de vida dos homens e mulheres do campo. É necessário que outras fontes sejam exploradas nas aulas de História, desmistificando a ideologia de que a disciplina é instituída através de uma única memória coletiva, sendo esta pré-estabelecida e sistematizada no livro didático.

É por meio dos diversos registros das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, dos depoimentos de pessoas, de fotografias, objetos e roupas, que obtemos informações, dados e evidências sobre o real vivido por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços. Não apenas no passado distante, como alguns acreditam: todos os registros e evidências das ações humanas são fontes de estudo da História (Fonseca, 2009, p. 49).

Posto isto, o(a) professor(a) de História, precisa e deve elaborar estratégias que aperfeiçoem o acesso e análise de diversas fontes históricas, é responsabilidade sua favorecer ao estudante a construção do conhecimento histórico, contudo, os(as) demais professores(as) também têm essa tarefa como proposta interdisciplinar. Com esta postura educacional, os saberes escolares culminam suas interfaces com a realidade local, uma dimensão do conhecimento que outrora tem ficado à margem do ensino e aprendizado em sala de aula, e que já se sabe ser de fundamental importância para o fortalecimento do sentimento de identidade e pertencimento do alunado enquanto camponeses(as).

A conexão da cultura escolar com a cultura camponesa permite respeitar e valorizar os conhecimentos que o(a) aluno(a) tem construído fora da escola, que também são pertinentes à sua constituição enquanto ser humano, que engloba aspectos sociais, religiosos, costumes, cultura, forma de lidar com o trabalho, com a natureza, etc. É evidenciar o campo como espaço de vida e não como apenas um espaço geográfico ou como lugar de atraso, alheio à evolução social.

Aliar ao currículo oficial a realidade do campo amplia as perspectivas, bem como pode modificar os direcionamentos de trabalho junto aos estudantes do campo, evidenciando a estes a importância dos conhecimentos que trazem à escola, possibilitando o fortalecimento das relações desta com as comunidades rurais que atende (Aragão, 2020, p. 93).

Nessa vertente, o Ensino de História se conecta intimamente com a Educação do Campo, concebendo metodologias e conteúdos que têm vínculo com a história local do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), ainda que seja de um processo histórico que tenham “vivido por tabela”. Dessa forma, a escola trata seus principais personagens como sujeitos da História do seu tempo, dotados de capacidades de produção do conhecimento histórico de acordo com as suas experiências, individuais e coletivas. Isto significa uma educação crítica, de modo que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo que toca, pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79).

Para Freire (2011), na formação crítica que cabe o(a) professor(a) praticar, implica orientar o(a) aluno(a) elaborar o conhecimento que lhe permita se perceber no mundo como alguém que tem a ver com esse mundo, que é sujeito construtor da história e não um simples objeto desta, que se adapta aos modos de vida impostos pelas transformações das relações sociais históricas, sem se posicionar no mundo e na história. Quando o(a) aluno(a) atinge a compreensão do conhecimento histórico, o(a) professora tem gerado a prática educacional libertadora, humanizadora e crítica, e de intervenção no mundo. Portanto, infere-se que construir o conhecimento histórico é se imbricar à história. Sendo assim cabe ao professor(a) de História fazer o(a) aluo(a) se reconhecer como pertencente e construtor da história local, transformando seu modo de pensar e agir:

Cabe ao professor, [...] aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é

a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (Pinsky; Pinsky, 2005, p. 28).

Entende-se, portanto, que ensinar História é um desafio diante dos conflitos das relações sociais, fortalecidos cada vez mais no bojo do capitalismo. Em uma sociedade em que o consumismo “dita” o modo de ser, o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser uma ferramenta para humanizar o(a) aluno(a) e fazê-lo(a) compreender a historicidade da realidade a qual faz parte, conseguindo entender como atuar nela de forma a contribuir de maneira decisiva para melhorias em sua qualidade de vida e de seu grupo social.

É papel do Ensino de História capacitar o conhecimento histórico operacional, que transcenda as paredes da sala de aula, que seja um conhecimento plausível na vida cotidiana, fundamental para a formação intelectual do(a) aluno(a) como agente de transformação da sociedade.

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (Pinsky; Pinsky, 2005, p. 19).

A exigência formativa da população camponesa não é atendida nos livros didáticos, por isso, Tamanini, Morais e Souza (2020, p. 3) demarcam a importância de uso de outras fontes históricas nas aulas de História, exemplificando a imagem com uma alternativa promissora para se trabalhar a história local, conectando Ensino de História e Educação do Campo. “A sala de aula e as práticas de ensino-aprendizagem de professores e alunos, no contexto da Educação do Campo, podem ser evidenciadas por meio de imagens, através de registros iconográficos que remetem às imagens de si.”

Incorporar práticas curriculares que instituem o diálogo com o mundo fora da escola, principalmente com o mundo de seu entorno, com a realidade em que a instituição de ensino está inserida, entre tantos outros espaços sociais, é uma carência atual, faz parte dos princípios da Educação do Campo, tendo a percepção dialética de que este processo educativo requer compromisso e responsabilidade com o desenvolvimento da criticidade do(a) aluno(a).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (Freire, 2011, p. 42).

Na visão de Freire (2011), a educação promove a criticidade do(a) aluno(a) ao não excluir do processo educativo, as experiências históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais, dos grupos aos quais ele(a) pertence. Na prática educativa progressista, a dimensão da identidade individual, cultural e de classe do(a) educando(a) não pode ser desprezada, é uma questão absolutamente fundamental no fazer pedagógico, que visa instrumentalizá-lo(a) a ter um olhar amplo sobre os processos históricos em si enquanto ser social e coletivo, abrangendo o seu empoderamento pelo ato e ações concretas que transcendem a simples iniciativas individuais, compreendendo a magnitude de quão complexas são as relações sociais de acordo com o contexto econômico e político, concretizadas na prática em cada espaço de tempo histórico e geográfico.

Nessa conjectura, trabalhar o conhecimento histórico significa desenvolver no(a) aluno(a) a capacidade de pensar historicamente, ter uma ampla compreensão do passado articulado ao presente e ao futuro. Contudo, inicia-se com indagações sobre as condições do presente, retomando a vivências históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas no passado para perceber possíveis respostas concernentes ao presente, o que pode se configurar em soluções de problemas atuais, atuando no presente evitando erros do passado para futuramente ter dias melhores, e desconstruindo olhares simplistas sobre o presente e o passado.

À visto disso, considera-se que, tendo os pressupostos da Educação do Campo como essência da prática pedagógica, o Ensino de História se preocupa em assistir o conhecimento histórico, ampliando a visão e o agir do(a) aluno(a) no mundo. Este ensino e aprendizado vai ao encontro dos apontamentos de Freire (1995) ao insistir na ideia de que a história é uma questão de possibilidade e não de determinismo. Dessa forma, dominar a correlação dos três tempos, passado, presente e futuro, não significa ter controle do futuro, mas saber que, embora sejamos influenciados, não somos predestinados. É compreender a história como um tempo de oportunidades, de reconhecer o ser humano como capaz de tomar decisões, de efetuar mudanças para eticamente viver melhor com o mundo, consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

Freire (1995) reforça que o(a) professor(a) de História não pode se eximir da responsabilidade de oportunizar ao aluno(a) a construção do conhecimento histórico, pensar criticamente sobre as implicações das relações sociais, despertar a percepção de que não podemos ser passivos nesse processo de disputas de classe que se corporifica nestas relações, não devemos desistir de batalhar pelo uso de nossas habilidades humanas de pensar e agir escolhendo mudar, para romper com ciclos viciosos de opressão, física, emocional, psicológica, etc., pois sem isso não transformamos o mundo, e é dever de cada homem e cada mulher

interferir no mundo para construir um mundo com ética, que seja melhor para todos e todas, independentemente de “raça”, cor, etnia, classe, gênero, geração, etc.

A construção do conhecimento histórico se dá com reflexões sobre o processo histórico das condições em que os(as) alunos(as) se encontram, em outras palavras, é indispensável a promoção do conhecimento a respeito das lutas travadas pelo grupo social que o(a) aluno(a) pertence, compreendendo como tem ocorrido as conquistas de direitos, refletindo se a legalidade de tais direitos assegura a prática destes no cotidiano.

2.3 Luta pela terra no Ensino de História: construção da consciência histórica

O(a) professor(a) de História tem como próprio do ser de seu trabalho, a incumbência e o desafio de não permitir que o cotidiano escolar se torne um lugar onde apenas a história oficial seja lembrada, ensinada e aprendida. Também é preciso lembrar, conhecer a história de pessoas e grupos sociais que foram marginalizados daquela história. A escola é um espaço privilegiado para o trabalho com os acontecimentos que a história oficial tem silenciado e “apagado”, como por exemplo, a atuação dos(as) camponeses(as) na luta pela terra. Filatow (2021, p. 70) argumenta que o silêncio imposto pela história oficial não pode permanecer na sala de aula, não se pode deixar esses acontecimentos fora das discussões escolares. Nesse sentido, “o invisível pode tornar-se visível também pelo discurso do professor de história.”

Consoante ao exposto, destaca-se que a luta pela terra deve ser afortunadamente uma abordagem privilegiada no Ensino de História na escola do campo, uma vez que esta tem sido invisível nos registros da história oficial, assim como toda forma de vivência no e do campo. Simon e Blanch (2015), fundamentando-se em Laville (2002), corroboram dizendo que na atualidade o Ensino de História precisa ser desenvolvido na perspectiva de contribuir com a formação do cidadão capaz de pensar a realidade de seu tempo, de maneira crítica, por meio do raciocínio histórico, ou seja, da formação da consciência histórica, identificando os problemas sociais dos grupos sociais, e percebendo como suas atitudes pessoais convergem ou divergem com tais experiências.

A luta pela terra, apesar de ser um problema social que faz parte da realidade camponesa desde a origem do Brasil, tem sido normalmente abordada por uma história do tempo presente, categoria que, segundo Delgado e Ferreira (2013) vem sendo efetivada no Brasil a partir da demanda social e historiográfica recente, afirmando-se como objeto de pesquisa acadêmica e também como questão desafiadora para os historiadores dentro e fora da sala de aula. Elucidam

que a principal característica da história do tempo presente é a existência de testemunhos vivos, em vista disso:

A orientação que talvez deva prevalecer na definição temporal do tempo presente é a da presença ativa de sujeitos protagonistas ou testemunhos do passado que possam oferecer seus relatos e narrativas como fontes históricas a serem analisadas [...]. Ou seja, a existência de uma memória social viva [...] (Delgado; Ferreira, 2013, p. 24-25).

Trabalhar com a história do tempo presente é um desafio no Ensino de História, representa ensinar e aprender História tendo a memória como a substância social, fonte histórica que, conforme Delgado e Ferreira (2013, p. 27), possibilita a construção de conhecimentos, bem como, é matéria-prima “[...] das identidades coletivas e individuais, inclusive as referentes ao homem como ser histórico.” Dentre os procedimentos metodológicos para a atuação docente com a história do tempo presente, destaca-se a história oral, método que proporciona ao Ensino de História acontecer a partir de memórias/testemunhos de fatos históricos, como é o caso de homens e mulheres camponeses violentados de várias formas no processo de luta pela terra.

A história oral é um campo metodológico da História que também é inerente à Educação do Campo e, no que concerne à história do tempo presente, a história oral é uma metodologia que viabiliza o trabalho com a memória por meio de testemunhas da história, que com os estímulos assertivos do historiador, são registrados e convertidos em documentos plausíveis de críticas e análise, embasando a construção da consciência histórica (Delgado; Ferreira, 2013).

À luz dos pensamentos de Freire (2005), infere-se que a consciência histórica corresponde à consciência crítica, e que o Ensino de História pode contribuir para a formação dessa consciência à medida que insere o(a) aluno(a) em sua própria história, em outras palavras, desnaturaliza o olhar através do conhecimento do processo histórico de seu grupo social, levando-o ao estranhamento do que é até então tido como natural, ou compreendido com fanatismo. A ruptura dessa concepção “genuína”, faz com que o(a) aluno(a) se posicione de maneira questionadora diante dos fatos cotidianos, buscando saber mais sobre o mundo, a começar indagando sobre si:

se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais [...] e, ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (Freire, 2005, p. 31).

Esse alcance com o Ensino de História acontece quando o(a) professor(a) trabalha abordando a História como possibilidades e não como algo pronto e acabado em uma única vertente. Nesse seguimento, a história oral não se apresenta como um procedimento metodológico melhor e nem pior que outros pertinentes ao Ensino de História, no entanto é um caminho pedagógico que favorece ao aluno(a) conhecer dados/fatos suprimidos da história oficial, como memórias de trabalhadores(as) rurais referentes à luta pela terra. Nesse cenário, logicamente, a história oral atribui valores históricos, sociais e humanos concernentes ao conhecimento do discente como um ser em aprimoramento no tempo, a partir do contato com a historicidade da classe em que pertence. Assim, é certo que desenvolve a consciência histórica, que se pode ser entendida como:

A suma 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, sua vida prática no tempo [...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (Rüsen, 2001, p. 57-58).

Compreender a complexidade da vida prática na evolução do tempo, é uma demanda pertinente ao acesso das memórias históricas camponesas no Ensino de História. Isso porque o Ensino de História como ciência e como campo de ensino e aprendizado, é uma área de produção de conhecimentos reflexivos e críticos em torno de embates de classes, de lutas contra a alienação. Até mesmo na escola do meio rural brasileiro, a História tem sido ensinada de maneira homogeneizada, urbanocêntrica, tendo como fonte histórica quase sempre unicamente o livro didático, que na maioria das vezes não traz o campo como um espaço de história, sua população não tem vez e voz nesse recurso pedagógico. Com isso:

Assassinatos, estupros, espancamentos, incêndios, destruição de bens materiais, expropriação e expulsão são algumas das muitas práticas presentes nas narrativas sobre o campo, sobre a luta pela terra. Nenhuma dessas práticas está presente no processo de construção do saber histórico em sala de aula, ou seja, nas formas de como o ensino de História se apresenta no movimento de construção da memória social do país e construção do conhecimento histórico escolar (Sulidade, 2018, p. 27).

O Ensino de História tem sido desenvolvido com deficiência na formação da consciência histórica no Brasil, as abordagens temáticas da memória social seguem uma única vertente, desconsiderando a diversidade e o pluralismo multicultural que permeia a constituição de nosso país. Lutas de grupos marginalizados da história oficial, como os dados da luta pela terra, ficam alheios ao currículo escolar. Como explica Cerri (2017, p. 18), “[...] a história passa

a ser cada vez mais percebida e explicada como um processo de dominação em que um grupo impõe seus padrões culturais, políticos, linguísticos, étnicos, econômicos, etc., sobre outros.”

Essa dominação é consolidada, por exemplo, por meio da negação das memórias camponesas da luta pela terra no Ensino de História, até mesmo como história local nas federações, nos municípios ou comunidades com grandes números de conflitos agrários, como é o caso maranhense. Segundo Sodré, Maciel e Mattos Júnior (2016), os conflitos por terras surgem devido à seletividade do capital por espaços específicos, no Maranhão, não se limitam a uma única região. Conflitos de diversas proporções são registrados em todo o estado, fazendo deste a federação brasileira com maior número de disputas fundiárias.

A abundância do estado do Maranhão em recursos naturais, minerais, vegetação, aquíferos e solo adequado para o cultivo de uma variedade de culturas torna-o propenso a conflitos por terras produtivas. Resultado disso é o grande número de conflitos espalhados por todo o estado maranhense, levando-o a ocupar o primeiro lugar em registros de disputas fundiárias em comparação com todos os outros estados da União (Moreira, 2023). Em 2021 o Maranhão foi o segundo estado do Brasil com mais confrontos agrários, ficando atrás apenas do Pará, já em 2022 voltou a ser o primeiro como foi catalogado pela CPT referente aos dados de conflitos por terra, ocorridos em 2022, tendo 177 ocorrências (CPT, 2023).

Esses dados de conflitos por terra, mostram o número total de incidentes em que famílias sofreram opressões dos tipos: ameaças de despejo ou deportação; expulsões de suas terras; destruição de seus bens materiais; agressões físicas ou tiroteios. Portanto, a luta pela terra é uma ação dos(as) camponeses(as) que se fez e se faz necessária no Maranhão, é uma atuação de homens e mulheres que precisam da terra para garantir o sustento, é uma luta pela sobrevivência.

No Maranhão, milhares de famílias vivenciam essas e outras consequências do agro, somadas as desmontes institucionais e humanos de um governo que lhes têm como entraves a um modelo de desenvolvimento no campo. Os conflitos territoriais e a violência em suas diversas formas, são a expressão mais aguda da tensão em que vivem essas famílias. Mesmo que um conflito tenha resolução, a tensão não tem um fim, ela é perene, tendo em vista que o capital tende a ignorar modelos que estão desacordo com a sua reprodução e a reincidência de investidas é questão de tempo (Sodré, 2021, p. 143).

Apesar de todos os dados dos conflitos pela terra no estado do Maranhão, esta memória social não tem chegado no chão da escola, nas aulas de História, tampouco através dos outros componentes curriculares ou mesmo em um ensino interdisciplinar. Para a construção da consciência histórica, o(a) professor(a) de História, e em particular o o(a) professor(a) de

História da escola do campo, precisa trabalhar dados dos conflitos agrários, levando o(a) aluno(a), como argumentam Schmidt e Garcia (2005), a mobilizar a memória sobre tais dados de maneira a refletir e interpretar criticamente a experiências do tempo atual, mobilizando as lembranças para transportar o passado em movimento presente. Só assim, se pode falar em construção da consciência histórica, que vai além de recordar fatos ocorridos, sejam de um passado próximo ou de um passado mais distante.

A ausência das discussões sobre a questão agrária no ensino de História, assim como seu silêncio nos materiais didáticos, contribui de forma drástica para a hierarquização de temas históricos, incompreensão das especificidades e da multiplicidade da sociedade maranhense, dificultando a percepção do aluno sobre si como sujeito histórico e sobre a realidade que o cerca (Sulidade, 2018, p. 63).

O Ensino de História com uma memória coletiva única, rejeita outras memórias sociais que também são importantes nas teias sociais, um ensino que contribui para a manutenção da lógica de um corpo de conhecimento pré-concebido como a “verdade”, objetiva e imposta, sem considerar que há estudantes de uma diversidade de grupos sociais. É preciso favorecer o conhecimento sobre uma sociedade formada por etnias, visto que a memória coletiva, assim como a história, é constituída por várias vertentes e interpretada por diversos enfoques objetivos e subjetivos (Cerri, 2017).

O modo como o Ensino de História vem sendo operacionalizado com uma única memória coletiva, inviabiliza “[...] a história social dos camponeses (sobre suas lutas sociais entre violência e resistência durante o período ditatorial) no ensino de História, nos livros didáticos, nas estruturas curriculares, sobre isso a História é inoperante ou cúmplice?” (Sulidade, 2018, p. 63).

Em face do exposto, evidencia-se a necessidade de se reconstruir o processo educativo estabelecido no chão das escolas brasileiras, é preciso que a educação respeite a diversidade de classes e de memórias sociais da comunidade, do município, do estado e do Brasil. Nessa perspectiva, os conhecimentos de grupos populares, como é o povo do campo, deve fazer parte do ensino escolar de forma direta, fazer conexão entre os saberes do currículo com a história de luta popular, um passo importante para o rompimento de estereótipos estabelecidos e pré-concebidos sobre conhecimentos, pois, como diz Freire (1995, p. 16), “a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.”

Para Freire (1995), escola é mais que um mero espaço físico, é um meio de discussões políticas que tem o propósito a desconstruir a alienação de mentes por meio da formação da

consciência crítica, ou em outras palavras, consciência histórica, transformando o sujeito em um ser que repele o comodismo, que interfere em sua realidade problematizando cada situação conforme o contexto histórico, político e econômico. Nessa lógica, tem-se a educação libertadora, que na realidade concreta tem o ponto de origem das discussões politizadoras; desvelar essa realidade é o caminho de acesso para despertar a consciência histórica, uma ação educativa consciente de suas responsabilidades. Sabe-se que “o filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante” (Freire, 1995, p. 16).

Freire (1995) defendia uma educação contra hegemônica que desafiasse as ideias dominantes, uma educação que, ao questionar o que é posto tradicionalmente enquanto cultura do conhecimento, questionar “a verdade”, contribuísse para a formação do indivíduo com consciência histórica, um ser autônomo consciente de seus direitos e deveres, capaz de contestar, de escolher, de liderar, de ser participativo e engajado diante dos problemas de seu tempo e em consonância com sua classe. Para Freire (1995), uma condição necessária para a educação contra hegemônica, é a responsabilidade ética do(a) professor(a), o respeito pela identidade cultural do(a) aluno(a), seja pela sua linguagem, cor, gênero, classe social, orientação sexual, nível de desenvolvimento cognitivo, entre outros.

O(a) professor(a) de História deve trabalhar para a formação do(a) aluno(a) como ser de práxis, romper a compreensão simplista sobre os dilemas de sua realidade, despertando curiosidades, levando-o(a) a problematizar o porquê das circunstâncias atuais, refletindo as complexas relações de classe como implicações históricas para conquistas de direitos ou negação destes. Desenvolver a capacidade de refletir para agir, ao passo que torne suas ações compreendendo as possíveis consequências, seja para a afirmação dos problemas do dia a dia ou para a sua superação ainda que parcialmente. “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (Freire, 1987, p. 53).

A práxis pode ser entendida então como um nível a ser alcançado na conscientização do ser humano, para a percepção clara sobre a realidade de sua situação no mundo, e sobre fatores determinantes para isso, além de compreender como agir diante da necessidade de transformação da situação de oprimido em que se encontra. Portanto, desenvolver a consciência do(a) aluno(a) ao ponto da práxis é uma das responsabilidades do(a) professor(a) de História, em especial daquele que atua na escola do campo, posto que seu público pertence a uma população com longa história de opressão.

Trazer a abordagem das lutas sociais do povo do campo no Ensino de História é acreditar em despertar questionamentos reflexivos sobre as diferentes realidades que o(a) aluno(a) do campo pertence. Isso pode ser a origem de mudanças para transformar o modo desse(a) aluno(a) ver o mundo e agir sobre ele, tendo novas perspectivas de vida e se mobilizando por melhorias para si e para o meio em que vive. Freire (2016) confirma que, é papel da educação transformar pessoas, dessa forma, estas transformam a sociedade, o mundo, a partir de sua nova forma de ler e interpretar o mundo.

CAPÍTULO 3: LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL-VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: memórias e Ensino de História

As inquietações deste capítulo são: como se deu o processo histórico de constituição do Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis-MA? E como a Escola Municipal Jefferson Moreira tem atuado como instituição que se encontra no assentamento e, por premissa, deveria desenvolver um Ensino de História associado à Educação do Campo?

Amaral Neto (2019, p. 5-6) expõe que, com a Lei Federal Nº 6.383, de 07 de dezembro de 1976, Lei das Ações Discriminatórias, teve-se em todo território brasileiro a institucionalização da grilagem de terras⁹, promovendo um grande êxodo de famílias camponesas, as quais não conseguiam mais permanecer em suas terras, por não terem como cumprir os prazos jurídicos e administrativos estabelecidos em editais e portarias.

Com essa Lei, no Maranhão, mediante anúncios de terras com preços bem abaixo do valor real, sem leilão e sem concorrência pública, grandes empresas financiadas por bancos estatais compraram muitas e muitas terras. Inclusive, houve empresas (muitas de faixadas) que se organizaram em grupos para comprar maior quantidade de terras, assim, alguns grupos empresariais conseguiam comprar propriedades de até 100 mil hectares (Amaral Neto, 2019).

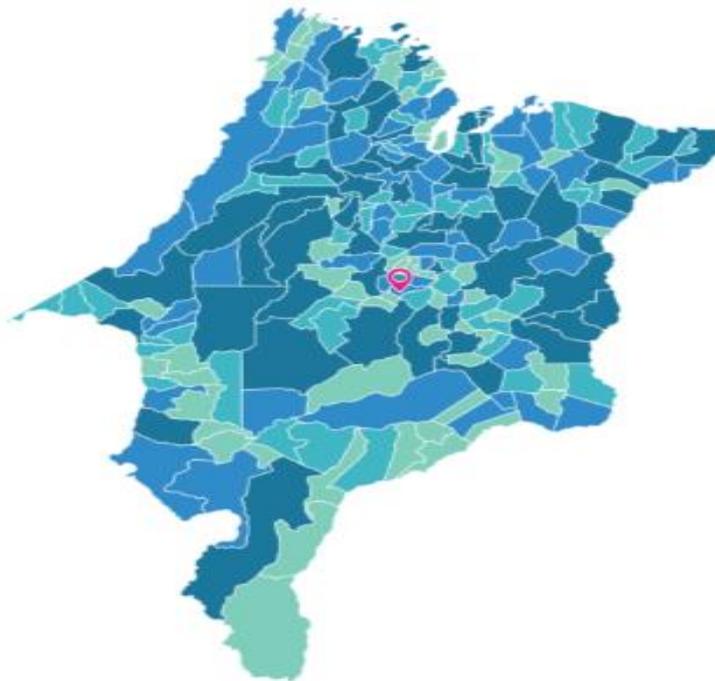
A partir daí, as lutas dos(as) trabalhadores(as) rurais foram intensas para terem direito à terra, ao passo que, diante dessa conjuntura, tinham que alugar terras para poder plantar; esse arrendamento era imposto pelos “donos das terras” e quase sempre eram cobrados valores abusivos, e, ao passar parte de sua colheita ao latifundiário, o(a) trabalhador(a) não ficava com o suficiente para alimentar os seus até a próxima safra.

Nesse cenário, com a organização dos(as) trabalhadores(as) rurais, algumas foram as conquistas, a exemplo da efetivação de assentamentos instituídos pelo INCRA, outros pelo MST, e mais outros pelo Instituto de Colonização e Terras do Maranhão (ITERMA). Conquistas foram alcançadas também pelos(as) trabalhadores(as) rurais de Esperantinópolis-MA, que, depois de conflitos com fazendeiros e seus encarregados, conseguiram a política de assentamento.

⁹ É uma prática criminosa que é comum no Brasil, ocorre quando o grileiro se apossa de terras devolutas (terrenos públicos sem destinação) e/ou terrenos de terceiros. Para isso, criam documentos falsos, daí o termo grilagem, porque, para que pareçam antigos e tenham aspecto verossímil, os documentos são guardados em caixas com grilos, que, com seus dejetos, deixam o papel amarelado. Com os documentos falsos em mãos, os grileiros expulsam moradores antigos de suas terras, como povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais, usando de violência em muitas situações e, inclusive, envolvendo a formação de milícias (grupo de policiais corruptos).

Esperantinópolis, é um município com 18.311 habitantes, localizado na Microrregião do Médio Mearim. Fica 350 km ao sul da capital do Estado do Maranhão, a cidade de São Luís (IBGE, 2022). Pertencia ao município de Barra do Corda e conquistou sua emancipação política em 1956. Conhecida como “Terra da Esperança”, na década de 1970, foi palco de vários conflitos agrários e trabalhadores(as) rurais se organizaram coletivamente em um processo intenso de luta pela terra até 1992, quando os conflitos foram diminuindo em intensidade.

Imagem 4 - Localização: Esperantinópolis no Maranhão



Fonte: IBGE (2010).

Em Esperantinópolis, a luta pela terra não aconteceu apenas no espaço do Assentamento Palmeiral-Vietnã, posto que nessa época trabalhadores(as) rurais de outras comunidades do município também se engajavam na busca pelo direito de acessar a terra para manter o sustento de suas famílias. Apesar da intensidade dos conflitos agrários, não teve mortes em todos os locais que se transformaram em assentamentos no município, quais sejam:

- Palmeiral/Vietnã, com 2.194 hectares, desapropriada pelo INCRA para 140 famílias;
- Cipó/Canaã, com 1.110 hectares, desapropriada pelo INCRA para 50 famílias;
- Furo da Pipa, com 28.500 hectares, desapropriada pelo INCRA, para 750 famílias;
- Surucaba, com 1.000 hectares, desapropriada pelo INCRA, para 32 famílias;
- Santa Cruz, com 417 hectares, comprada pelo ITERMA, para 27 famílias e,
- Gleba Serraria, com 500 hectares, comprada pelo ITERMA, para 16 famílias (Veras, 2005, p. 66-67).

Conforme Veras (2005), esses dados são os primeiros registros sobre a conquista da terra pelos(as) trabalhadores(as) rurais em Esperantinópolis. Percebe-se que em pesquisas mais recentes, como a de Veloso (2019), alguns dados específicos sobre o Assentamento Palmeiral-Vietnã se apresentam com alterações, como a indicação de que foram assentadas 180 famílias.

Pela memória local, sabe-se que a luta pela terra em Esperantinópolis aconteceu por incentivo de moradores em municípios vizinhos, que já estavam engajados em conflitos pela efetivação do direito à terra. Essas atuações eram organizadas pelos sindicatos dos trabalhadores rurais desses municípios, que encorajavam as lideranças do sindicato de Esperantinópolis a também abraçarem a causa.

A luta de Esperantinópolis não nasceu em Esperantinópolis. Ela foi importada da luta em Lago do Junco, nas comunidades de Centro do Aguiar e Ludovico. Também veio das Comunidades de São Luís Gonzaga do Maranhão e de São José dos Mouras em Lima Campos. Os sindicatos desses municípios sempre faziam convites aos outros sindicatos para o engajamento na luta. No caso de Esperantinópolis o sindicato resolveu entrar na luta. No meio dos conflitos nós do sindicato ficávamos nos perguntando por que não entrar na luta já que todos os outros sindicatos estão apoiando os conflitos? A partir daí nós fomos procurar no município aquelas áreas que não eram produtivas (Liderança sindical, comunidade de Potó) (Veloso, 2019, p. 47).

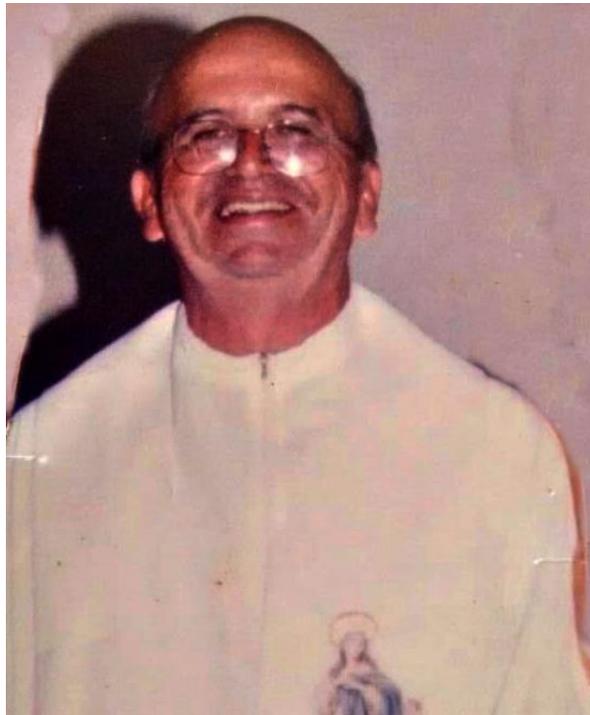
Essas trocas de experiências é um fenômeno comum entre os municípios no território maranhense, muitos, por meio da articulação de sindicatos e da igreja católica, criavam e executavam estratégias de disseminação de ideais coletivas para os municípios que ainda não se organizavam nessa perspectiva.

Moreira (2023) identifica três circunstâncias básicas relevantes para a consideração dos conflitos por terra no Médio Mearim, na qual se localiza Esperantinópolis. A autora nomeia então os seguintes fatos como determinantes para a efetivação dos confrontos da luta pela terra nesse território: o intenso apoio do Governo Federal à Reforma Agrária; a amplificação do agronegócio; e a chegada de mão de obra nas décadas de 1950 a 1970, oriunda de outros estados nordestinos. Moreira (2023) salienta que a última circunstância foi a que mais contribuiu para que acontecessem os conflitos por terra na referida comunidade, conclusão extraída das falas de moradores de São José dos Mouras, em Lima Campos.

Os(as) trabalhadores(as) rurais de Esperantinópolis tiveram apoio de instituições importantes, como a igreja católica que, conforme Santos (2022), na pessoa do Padre Raimundo Jorge de Melo (popularmente conhecido como padre Jorge), foi a primeira instituição a atuar na organização de movimentos sociais em prol da luta pela terra, dando todo apoio aos

trabalhadores(as) rurais, inclusive em muitas situações o padre esteve colocando sua vida em risco ao defender os direitos dos menos favorecidos.

Imagem 5 - Padre Raimundo Jorge de Melo



Fonte: <https://sandrovagner.com.br/sao-luis>

O padre Raimundo Jorge de Melo estava na direção da igreja católica articulando os movimentos sociais da luta pela terra e, na década de 1980, foi quem mais deu apoio aos trabalhadores(as) rurais. Sendo assim, a igreja era usada como ponto de articulação e refúgio dos(as) trabalhadores(as) nos conflitos com os latifundiários.

Quando tinha algum problema, que os latifúndios queriam matar os agricultores, a igreja era o lugar de proteção. Nesse período, as pessoas tinham coragem de se organizar em movimentos coletivos. E aí juntavam 500 pessoas na frente da igreja para proteger quem estava sendo ameaçado de morte, que no caso ficava escondido dentro da igreja, e as pessoas que iam, o pessoal escapando, ficavam todo mundo dentro da igreja (Entrevistado(a) B).

O sindicato reunia, juntamente com a igreja, centenas e centenas de pessoas para ficar protegendo a casa de um e a casa do outro pra evitar que derramasse sangue. O que infelizmente ainda aconteceu na outra região de Esperantinópolis, na nossa região Palmeiral-Vietnã, graças a Deus não aconteceu (Entrevistado(a) B).

Aqui a igreja ajudou muito nós na luta pela terra, sabe? Assim, primeiro o padre Jorge, ele era corajoso e dizia pra nós também ter coragem, é, é, ..., penso que a coragem dele era da fé em Deus todo poderoso, porque ele confiava muito, sabe? Confiava que ia dar certo, ia atrás de ajuda pra nós, escondia gente na igreja pra não ser mortos pelos

pistoleiros. Assim, ele escondia quem era ameaçado pelos pistoleiros, e escondia gente da polícia também, porque assim, sabe? A polícia trabalhava para os fazendeiros, aí o padre Jorge ajudava defender nós de todo jeito, fazia era a coisa para que ninguém fosse morto ou preso. Tinha vez que os homens ameaçavam até ele, só que a polícia mesmo obedecia o padre, acho que eles também tinham fé em Cristo, então tinham medo de algum castigo talvez, por isso, não entravam na igreja sem a permissão do padre Jorge. [...] Acho que o padre Jorge salvou muita gente, talvez se não fosse ele a bagaceira tinha sido grande em Esperantinópolis, tinha morrido era a gente, foi Deus que mandou ele pra cá (Entrevistado(a) A).

Nestas narrativas, aparece a atuação da igreja na luta pela terra, o posicionamento do padre Jorge que, fez com que se reduzissem as possibilidades de acontecer uma violência mais exacerbada, como assassinatos. Sem dúvida, “a ação da Igreja era fundamental nos conflitos, pois com o seu apoio, muitas vezes, os trabalhadores rurais eram poupados de maiores violências, e suas mobilizações e denúncias tinham maior visibilidade” (Barbosa, 2008, p. 270).

O padre protegia os(as) trabalhadores(as) rurais dos pistoleiros e da polícia, da morte e da prisão. É notável que sua coragem foi imperativa, no entanto, a fé que ele e a população, até mesmo a polícia tinha (acreditava em um ser supremo, o Deus Cristo todo poderoso), foi também basilar; a igreja era vista como um espaço sagrado, por conseguinte, era respeitado e intocável, sabendo disso, os(as) trabalhadores(as) se refugiavam na igreja.

A ação política, social e humana da igreja católica por meio de padre Jorge não foi interrompida quando ele foi transferido da paróquia Nossa Senhora do Rosário de Fátima, em Esperantinópolis. O padre Sebastião Oliveira Sousa, seu sucessor, deu continuidade ao seu legado em defesa dos(as) trabalhadores(as); o novo padre teve a oportunidade de experienciar essa luta ao lado do padre Jorge, aprendendo na prática o que fazer e como fazer, assumindo a responsabilidade de continuar zelando pela vida e o bem estar de todos(as), sempre protegendo quem corresse riscos de prisão e morte.

Nas memórias de assentados(as) de Palmeiral, padre Sebastião é visto como aquele que continuou o trabalho de padre Jorge, todavia, esteve na paróquia em tempo de conflitos menos intensos, ainda assim, correndo riscos enfrentando pistoleiros, escondendo trabalhadores(as) e buscando apoio nas igrejas dos municípios vizinhos.

Apesar de quando o padre Sebastião assumiu a paróquia, os conflitos agrários serem mais moderados, ele também contribuiu para que se evitasse a prática de mais assassinatos de trabalhadores(as) rurais que estavam na luta pela terra em Esperantinópolis. Padre Sebastião não precisou atuar de forma constante tanto quanto o padre Jorge, mas sempre que foi necessário agir para proteger vidas, ele agiu para que vidas e a dignidade humana, fossem preservadas, evitando mortes e prisões injustas.

Imagem 6 - Padre Sebastião Oliveira Sousa



Fonte: Arquivo de João Israel da Silva Azevedo

Junto à igreja, o STTR (na época Sindicato dos Trabalhadores Rurais-STR) foi pioneiro na luta pela terra com a mobilização e apoio às famílias dos(as) trabalhadores(as). A igreja foi ativa e parceira do sindicato desde o começo do movimento, ajudou desde as primeiras reuniões, os líderes sindicais e religiosos iam para o campo, reuniam as pessoas, conversavam com autoridades buscando apoio para os(as) trabalhadores(as) rurais, “traziam pessoas de outros municípios, de outras religiões, para fazer um número grande de pessoas, até para evitar que o fazendeiro chegasse e tivessem poucas famílias e aí os pistoleiros matassem” (Entrevistado(a) B).

O sindicato atuava em coletivo com a igreja para ajudar os trabalhadores, sindicato e igreja, trabalhavam juntos mesmo, até porque o sindicato surgiu dentro da igreja católica. A primeira reunião para a fundação do sindicato, aconteceu na comunidade Genipapo, mas a fundação, o livro de ata de fundação, foi registado dentro do Salão Paroquial e com a participação do padre Jorge, ele não consta no livro, porque é um livro de associados. Te digo, a verdade é que muita, muitas famílias foram protegidas pelo sindicato e a igreja (Entrevistado(a) B).

Eram famílias inteiras empenhadas na luta pela terra, posto que suas principais fontes de renda eram o cultivo de roças e a quebra do coco babaçu, atividades que estavam impedidas de serem realizadas em Esperantinópolis. Praticamente todo território daquele município tem vasta mata de coco babaçu, fundamental na economia local, na cultura e no modo de vida da população camponesa.

Imagem 7- Palmeiras de coco babaçu no Assentamento Palmeiral-Vietnã



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Babaçu (nome científico: *Attalea speciosa*) é uma das palmeiras mais importantes na sociobiodiversidade do Brasil. Está concentrada na “região dos babaçuais”, que inclui partes dos estados do Pará, Piauí e Tocantins, é predominante no estado do Maranhão, em específico na região Médio Mearim. O babaçu é abundante na maior parte das terras e “são inúmeros os produtos e serviços derivados dos babaçuais que contribuem para os meios de vida dos povos e comunidades tradicionais, bem como de agricultores familiares” (Porro, 2019, p. 170).

Várias partes da palmeira são usadas de diversas maneiras, por exemplo, as palhas são utilizadas para cobrir as casas e também para fazer o “paneiro” (que tem utilidade versátil-serve para colheita na roça, pesca em igarapés, açudes, etc.), para fazer “cofa” (para ninho de galinhas), para fazer abano (para abanar o fogareiro), o talo da palha serve para fazer o “quibano” (usado para a limpeza dos legumes/assoprar arroz, fava, feijão, e para catar o arroz na hora de seu preparo). Os caules são usados como fertilizante nas plantações. As cascas do coco são convertidas em carvão e colocadas em fogareiro de barro para cozinhar alimentos. O mesocarpo produz farinha, que pode ser utilizada tanto na produção de alimentos quanto na de cosméticos. Finalmente, há amêndoas usadas para a produção de azeite (com o azeite se produz o sabão) e o leite. Além disso, praticamente todos esses materiais são usados em produções de artesanato.

No município de Esperantinópolis, os babaçuais às vezes são vistos como inimigos, aos olhos dos fazendeiros, porque perturbariam as pastagens do gado, o que tornou comum a prática de envenenamento, derrubada e queimada das palmeiras e, em alguns casos, destruição das matas de babaçuais com tratores agrícolas. Apesar de Esperantinópolis ter a Lei babaçu livre, Lei nº 255/1999, a ação de destruição da mata nativa não é coibida. Este desmonte prejudica o

trabalho das quebradeiras de coco e prejudica o modo de vida no campo, posto que o babaçu é fonte de renda e cultura, representa o saber histórico dos que dependem dela, o saber de como lidar com a natureza e com a vida.

Mesmo diante dessa complexidade, as matas de babaçuais ainda influenciam fortemente na vida da população esperantinopense, seja na economia ou na cultura, com maior força pela resistência do trabalho das extrativistas, que permanecem lutando pelo direito ao seu trabalho, pelo direito do babaçu livre. Para tanto, buscam continuamente conhecimentos sobre como se organizarem na coletividade em defesa dos babaçuais e de políticas públicas.

3.1 O Assentamento Palmeiral-Vietnã

O Assentamento Palmeiral-Vietnã localiza-se em Esperantinópolis-MA, foi criado oficialmente em julho de 1992 pelo INCRA, para assentar 180 famílias em 2.195 ha (hectares), contemplando os seguintes povoados: Palmeiral, Bom Princípio, Centro do Coroatá, Lagoinha II, Remanso, Macaúba, Centro do Militão e Santa Filomena.

A conquista da terra pelas famílias de trabalhadores(as) rurais se deu com muitas lutas, por meio de uma atuação coletiva de homens e mulheres que precisavam da terra para a realização de seus trabalhos, entre os quais as atividades do cultivo de roças, com o plantio de arroz, feijão e milho, e o extrativismo do coco babaçu. Para desenvolverem tais atividades tinham de arrendar as terras de um grande fazendeiro do Ceará, Francisco Gomes de Freitas, conhecido como Chico Gomes, considerado o “proprietário” da região onde hoje é o assentamento.

Na década de 1970, Chico Gomes se apropriou da extensão territorial que corresponde atualmente ao Assentamento Palmeiral-Vietnã. Adquiriu parte dessas terras, por meio de garantias estabelecidas na Lei Nº 2.979 de 17 de junho de 1969, a Lei Sarney de Terras, criada por José Sarney, quando era Governador do Maranhão. Essa lei dava aos ricos o direito legal de apropriação de terras, ficando claro em seu texto que: “não serão alienadas nem concedidas terras a quem for proprietário no Estado, cuja área ou áreas de sua posse ou domínio não sejam devidamente utilizadas com explorações de natureza agropecuária, extrativa ou industrial” (Maranhão, 1969, p. 1).

A Lei Sarney de Terras defendia o “desenvolvimento do Estado”, por isso, conforme a compreensão de seu texto, o lavrador maranhense não poderia ser dono de terras porque não ia contribuir para o desenvolvimento do Maranhão, só empresas e os grandes latifundiários

poderiam ocupar as terras, favorecendo o Estado; o lavrador só servia para ser peão. Com esse entendimento, o governo mapeou e colocou à venda terras estaduais vagas que estavam ocupadas há séculos por posseiros e povos tradicionais. O objetivo era permitir o avanço dos capitalistas e desmobilizar os movimentos sociais. Essas ações fizeram com que a grilagem de terras aumentasse no território maranhense, fazendo crescer também o número de conflitos agrários (Amaral Neto, 2019).

Considerado o “dono” de imensa área territorial, Chico Gomes cobrava renda de centenas de famílias que trabalhavam nessa área para garantir seu sustento. A opressão se intensificava, ao passo que a cada ano o valor da renda era aumentado pelo fazendeiro, fazendo com que os(as) camponeses(as) entregassem maior parte de sua colheita para ele (Veloso, 2019). Sobre o pagamento da renda, Porro *et al.*, (2020, p. 17) traz a narrativa do Sr. Claudemir, assentado da comunidade Palmeiral, explicando que: “[...] pagava naquela época, mas não plantava um pé de macaxeira, um pé de fava. A gente só plantava arroz e milho, e do arroz e do milho você tinha que pagar a renda. Era um saco e meio [90 kg] de cada linha de arroz e uma lata ou era duas [15 kg a 30 kg] de milho.”

Ao pagarem a renda (o aluguel das terras), os(as) trabalhadores(as) deixavam de suprir as necessidades alimentícias da família, porque além da retirada de parte de sua produção para entregar ao “dono da terra.” Os(as) trabalhadores(as) rurais também lidavam com o problema de ter o gado do fazendeiro solto nas terras, assim, logo que começavam as colheitas, o gado começava a comer a produção antes que fosse possível colherem tudo, então, o que se colhia já era abaixo do esperado.

Os prejuízos com o gado do fazendeiro era uma preocupação constante, pois ele mandava trazer mais animais do Ceará, colocando-os nas terras de plantios dos(as) trabalhadores(as) e, na maioria das vezes, sem aviso prévio aos mesmos. Na tentativa de evitar maiores prejuízos, as famílias que ficavam sabendo da vinda do gado, tentavam o mais rápido possível avisar as famílias que ainda não sabiam da chegada dos animais.

Vamos supor trazia boi do Ceará, trazia aquelas carradas de gordo. Quando ele avisava de lá que era pro pessoal tirar o arroz da roça, vamos supor esse tempo, né? Da agora pra frente é o tempo de ter uma fava. E tem um pé de macaxeira que ainda está lá não está no ponto, né? E o milho nem o milho nós não dava conta de quebrar, mas ele já mandava avisar de lá. Aqui tudo era dele, era tudo. tudo era dele, do Chico Gomes. Mandava dizer para botar o gado dentro das palhadas né. Aí mandava dizer pro Chico Barroso, o cabra de confiança dele. Aí esse Chico Barroso corria pro aqui e pra região do Bom Princípio e Centro do Coroatá, gente tal dia é pra todo mundo estar com arroz em casa, isso ele avisava quando ele estava de bom amor, né? Fazia aquilo tinha vez que ele mandava só um recado. Quando aqueles boi muita das vezes lá chegava, ali no Possunga eles chegavam com essa boiada aí não dava tempo de ninguém tirar nada

não porque muitas vezes quando o cabra ia vim de lá com esse recado já era com oito dia, dez dia está entendendo? Naquela luta dele lá. Aí rapaz meu amigo, o aperreio era grande, um tentando avisar o outro, ei fulano, tu já bateu teu arroz? Não. Meu Deus do céu vai bater o arroz que o gado chega amanhã (Entrevistado(a) D).

As terras eram propícias para o cultivo de roças, ainda assim, plantar não era certeza de colher, como se constata nas memórias do(a) entrevistado(a), por conta do desmando do fazendeiro; os(as) trabalhadores(as) não conseguiam colher toda sua safra de alimentos. Então, a luta pela terra veio da necessidade de garantir o sustento com a produção das roças.

Lutar pela terra era primeiro uma questão de mostrar a forma de buscar o sustento. Porque era um período bem complicado até mesmo para alimentar as próprias famílias. Ou os trabalhadores se organizavam em um movimento para pegar o pedaço de terra para a produção da agricultura familiar para o sustento das famílias deles, ou o fazendeiro ia botar todo mundo para fora. Eles iam ter que sair dessas áreas porque o fazendeiro ia cercar e ia tomar de conta. Além da questão da propriedade do fazendeiro, até aqueles pedaços de terra de alguns proprietários que já tinham, o fazendeiro queria tomar. Inclusive isso aconteceu em outras regiões. A gente tem exemplo em Esperantinópolis de fazendeiros que tomaram várias pequenas propriedades dos nossos agricultores. Depois foi que o movimento sindical conseguiu retomar através da justiça, da luta pela questão do direito, a questão de ter um pedaço de terra, depois foi que o movimento conseguiu de volta. Mas muitos agricultores na década de 70, década de 80, foram expulsos das pequenas propriedades pelos fazendeiros (Entrevistado(a) B).

A organização dos(as) trabalhadores(as) para lutar pela terra foi uma questão de necessidade, defender seu meio de sobrevivência. Apesar das dificuldades, trabalhar na terra era um modo de vida, era a própria vida. Sendo assim, Pereira (2013) discorre que quando solicitados(as) a responder às disputas, os(as) trabalhadores(as) rurais quase sempre perante a polícia, aos juízes e aos funcionários do INCRA, reivindicavam as terras contestando a legitimidade dos documentos apresentados pelo fazendeiro.

Poderiam ser papéis fabricados em cartórios com anuência do poder público. E se fossem considerados autênticos entendiam que não eram legítimos porque a terra deveria cumprir a sua função social, conforme o Estatuto da Terra, por exemplo, que previa a desapropriação de terras que não cumprissem a sua função social (Pereira, 2013, p. 510).

As famílias da área, onde hoje é o Assentamento Palmeiral-Vietnã, não reconheciam a legitimidade de Chico Gomes como dono das terras. Como tinham prejuízos não só com os plantios das roças, por não conseguirem colher a produção toda, as mulheres quebradeiras de coco babaçu também tinham seu trabalho prejudicado, eram humilhadas pelo vaqueiro do fazendeiro, quando encontradas quebrando coco “nas terras de Chico Gomes.” Organizaram-se

homens e mulheres em defesa do direito à terra, por conseguinte pela desapropriação do fazendeiro.

Nesse período, vivemos humilhadas pelo dono da terra. Uma vez os vaqueiros dele me acharam no mato quebrando coco. Estávamos eu, minha irmã e uma vizinha. Eles levaram nosso coco quebrado e ainda tomaram nossos machados. Quando saíram, disseram que se vissem a gente de novo roubando coco, iam botar os cachorros na gente” (Quebradeira de coco, povoado Bom Princípio) (Veloso, 2019, p. 46-47).

Com isso, as mulheres estavam na luta pela terra, apoiando seus maridos e/ou filhos, uma luta que foi fortalecida com a união das famílias de Palmeiral e Centro do Coroatá, que começaram a organizar ações pela desapropriação da fazenda e, pouco tempo depois, tiveram a adesão das famílias de Bom Princípio na luta. A resistência e persistência para a conquista do direito à terra implicou na escolha de um nome para a área do assentamento.

Quanto a definição do nome “Palmeiral-Vietnã”, normalmente apresenta-se que foi uma sugestão de um técnico do INCRA por se constatar sucessivos desentendimentos entre as comunidades Palmeiral e Centro do Coroatá, ora Centro do Coroatá e Bom Princípio. A indicação teria sido acolhida porque a primeira reunião para a regularização aconteceu no povoado Palmeiral e o termo Vietnã se atribui à constância dos conflitos (Veloso, 2019).

Conforme as entrevistas realizadas com assentados(as) da comunidade Palmeiral, o termo Vietnã é uma menção ao nome da fazenda de Chico Gomes (a fazenda que ficava no assentamento), e Palmeiral, porque foi o local em que se iniciou a organização dos(as) trabalhadores(as) rurais na luta pela terra. Existe ainda a justificativa de que Vietnã remete à guerra no país do Sudeste Asiático (1959- 1975), onde houve conflitos entre Vietnã do Norte e Vietnã do Sul, que lutavam pela unificação do país sob a liderança de quem vencesse a disputa.

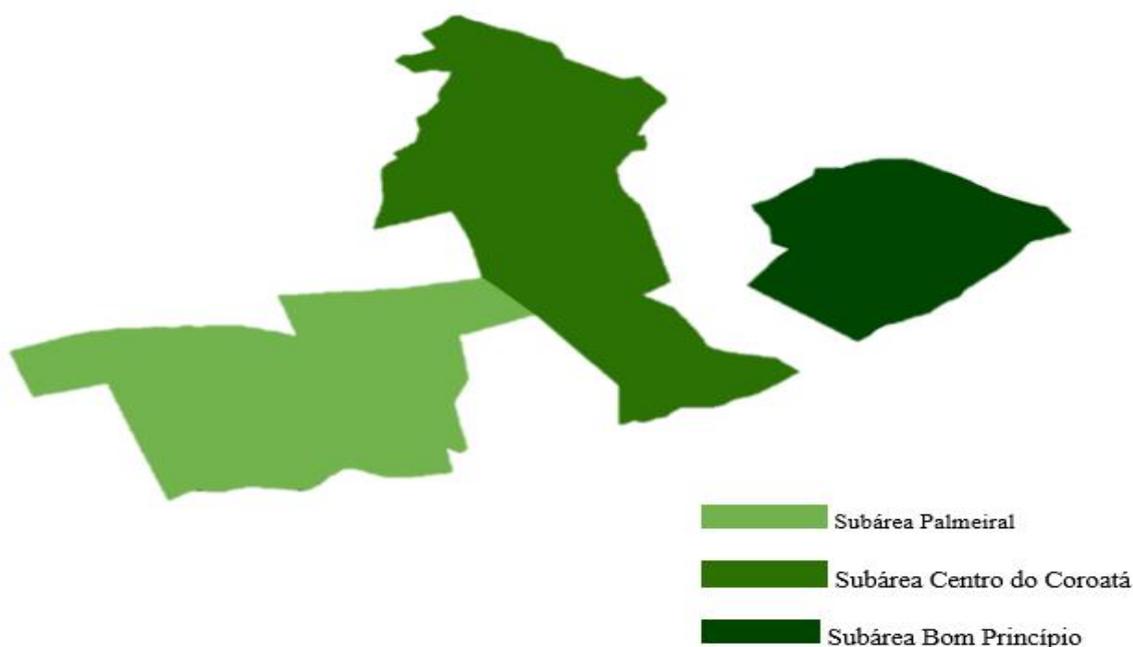
O Decreto de Desapropriação do imóvel rural de Chico Gomes, de nº 96.243, de 30 de Junho de 1988, identifica as terras do fazendeiro como “[...] imóvel rural denominado ‘BOM PRINCÍPIO, CAJUEIRO DE BAIXO, SÃO PEDRO’, também conhecido como ‘DATA PALMEIRAL’ ou ‘FAZENDA VIETNAM’”. Portanto, encontram-se alterações na grafia do nome do assentamento em função de fontes documentais e bibliográficas e em relatos orais: Assentamento Palmeiral-Vietnã, Assentamento Palmeiral/Vietnã, Assentamento Palmeiral-Vietnam ou Assentamento Palmeiral/Vietnam.

O Decreto de Desapropriação já mencionado anteriormente, trouxe em seu texto o interesse de desapropriar parte do imóvel rural: “Art. 3º - É facultado ao proprietário o direito de escolher uma área contínua, correspondente a 25% (vinte e cinco por cento) do imóvel [...]”

Este foi revogado pelo decreto de 5 de setembro de 1991, que reafirmou as declarações de interesse social, para fins de desapropriação das terras para a Reforma Agrária.

Apesar disso, o Projeto do Assentamento (PA) Palmeiral-Vietnã só foi oficializado pelo INCRA no ano de 1992, sendo dividido em três subáreas, assentando um total de 180 famílias, cada uma recebeu originalmente um lote de 13 a 15 ha (hectares) de terras, distribuídas no assentamento da seguinte forma: Subárea Palmeiral - 62, Subárea Centro do Coroatá - 80 e Subárea Bom Princípio – 38.

Imagem 8 – Croqui do Assentamento Palmeiral-Vietnã



Fonte: Adaptado de G A Projetos e Consultoria Ltda, 2023

Observa-se que cada subárea do assentamento, recebeu o nome de sua maior comunidade. Apesar de a subárea Palmeiral não ser a de maior extensão territorial, nela se encontra a maior comunidade do assentamento, a comunidade Palmeiral, a qual deu o pontapé inicial da luta pela terra e é também o espaço em que se concentrou essa pesquisa, por isso, um pouco mais adiante, traz-se uma breve contextualização dessa comunidade.

Todas as etapas do processo de desapropriação de um imóvel rural¹⁰, foram devidamente cumpridas na criação do PA Palmeiral-Vietnã. E como uma das condições para que cumprisse

¹⁰ Passo a passo do processo de desapropriação: 1 Processo-O proprietário do imóvel rural é notificado e a área é vistoriada pelo INCRA para fiscalizar o cumprimento da função social. Caso a área seja classificada como improdutiva, e considerada viável do ponto de vista agrônomo e ambiental para assentamento de famílias, e não haja outro impedimento administrativo e judicial, o órgão dá sequência ao processo de desapropriação; 2 Decreto-

com sua função social, ficaram legalmente definidas três reservas de preservação ambiental, localizadas nas três maiores comunidades do assentamento: em Palmeiral a Reserva A, no Centro do Coroatá a Reserva B, e em Bom Princípio a Reserva C. De imediato estas quatro comunidades, cada uma para melhor se organizar, instituiu sua associação de moradores.

Quando o assentamento foi oficializado em 1992, os(as) trabalhadores(as) rurais e as quebradeiras de coco babaçu já contavam com a atuação da ASSEMA, o que auxiliou para que, em 26 de setembro de 1992, fosse criada a Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis (COOPAESP), com o objetivo de valorizar o preço dos alimentos produzidos, como arroz, milho, feijão e as amêndoas do babaçu. O Assentamento Palmeiral-Vietnã conseguiu implantar três núcleos da COOPAESP, sendo sediados nas seguintes comunidades: Palmeiral, Centro do Coroatá e Lagoinha II.

O cooperativismo baseia-se em princípios e valores morais nos quais os cooperados se posicionam com consciência e responsabilidade. Têm direitos e deveres de decidirem livremente através dos seus próprios processos, nesse contexto, a igualdade também se faz presente. Assim, a solidariedade permite que todos se beneficiem coletivamente, agregando valor e tornando a comercialização mais acessível a todos(as) (Benato, 1995).

As quebradeiras de coco trabalham nos núcleos da COOPAESP¹¹ no Assentamento Palmeiral-Vietnã para complementar a renda da família. A principal atividade desenvolvida por elas é a extração do mesocarpo (flocos). Na sede da cooperativa, localizada na Rua Getúlio Vargas, 1113, Bairro Laranjal, Esperantinópolis-MA, é produzida a farinha do mesocarpo¹², a

O passo seguinte é a publicação de um decreto presidencial (conhecido como Decreto de Desapropriação), que declara o imóvel como de interesse social para fins de reforma agrária; 3 Ação-Com o Decreto de Desapropriação publicado no Diário Oficial da União, o INCRA ajuíza uma Ação de Desapropriação, após ter depositado em juízo o montante da indenização das benfeitorias em dinheiro e os títulos emitidos para pagamento da terra nua. As decisões do Incra, incluindo os laudos de vistoria, podem ser contestadas administrativamente ou judicialmente pelo interessado; 4- Indenização-O INCRA não toma a terra do fazendeiro. Na desapropriação, a autarquia paga uma indenização ao proprietário em valores de mercado, aferidos pela vistoria de avaliação. A indenização pela terra nua é paga em Títulos da Dívida Agrária (TDA), títulos do Governo Federal emitidos pelo Tesouro Nacional. As benfeitorias (edificações, cercas, pastos, etc.) são pagas em dinheiro. Os recursos para as indenizações vêm do orçamento do INCRA; 5- Imissão na posse-Assim que o INCRA apresenta os títulos emitidos e faz o depósito do dinheiro em juízo, a Justiça Federal imite a autarquia na posse do imóvel, em caso de decisão favorável (www.gov.br/incra).

¹¹ Os núcleos instalados no Assentamento Palmeiral-Vietnã funcionam como uma espécie de extensão da sede da COOPAESP localizada no centro do município. Desse modo, os núcleos têm total liberdade e autonomia para realizar suas operações com mais eficiência, posto que se encontram em áreas rurais onde a matéria-prima (o coco babaçu) para a produção do mesocarpo estão presentes em grande quantidade.

¹² A produção da farinha do mesocarpo de babaçu (o mesocarpo é um excelente suplemento alimentar, rico em amidos e sais minerais) é feita inteiramente pelas mãos das quebradeiras de coco, sem a utilização de insumos agrícolas. Elas recolhem o coco recém caído das palmeiras, ainda maduro (ou até mesmo derrubam o coco maduro da palmeira), em seguida, retiram a casca e secam as lascas do mesocarpo em estufas. Após a secagem, o mesocarpo é processado, transformado em farinha e embalado para a venda.

qual é vendida pela própria cooperativa para várias cidades da região e fora da região, como São Paulo e Rio de Janeiro.

As quebradeiras de coco que trabalham nos núcleos da COOPAESP no Assentamentos Palmeiral-Vietnã, desenvolvem atividades laborais individuais e, ao mesmo tempo, coletivas, pois cada uma auxilia as demais, desde a fase de coleta e quebra do coco até a fase final, a produção do floco do mesocarpo. “[...] As quebradeiras de coco babaçu são portadoras de uma identidade coletiva que as diferencia dos demais indivíduos e dos grupos sociais no interior do Estado Brasileiro” (Ayres Júnior, 2007, p. 120).

Em parte, as quebradeiras de coco que trabalham nos núcleos da COOPAESP, são sócias da cooperativa e sindicalizadas no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), mas há também as que são associadas somente ao sindicato. Os(as) trabalhadores(as) rurais atuam na coletividade para o alcance e desenvolvimento de políticas públicas que promovam geração de renda, forneçam soluções possíveis para fortalecer as comunidades, e obtenham parcerias para aumentar os rendimentos das famílias de pequenos agricultores e extrativistas.

Os babaçuais e a grande quantidade de terras propícia para o plantio de roças foram elementos atrativos para a origem e crescimento da maior comunidade do Assentamento Palmeiral-Vietnã, a comunidade Palmeiral (onde nasceu a luta pela terra), na qual se realizou esta pesquisa, tanto com assentados(as) que moram naquela localidade como com professores(as) de História dos anos finais do Ensino Fundamental atuantes em 2022 e 2023 na Escola Municipal Jefferson Moreira, a escola da comunidade.

Imagem 9 – Vista da Comunidade Palmeiral



Fonte: <https://www.google.com/maps>

A comunidade Palmeiral, é a primeira comunidade do Assentamento Palmeiral-Vietnã, fica a 9 km da sede de Esperantinópolis e possui uma média de 400 famílias, tendo sido fundada na segunda metade da década de 1940. Segundo as memórias coletadas, seu primeiro morador foi o trabalhador rural Antônio Cairara, natural de Pedreiras-MA, o qual residia no povoado Baixão do Cairara. Procurando por terras de qualidade para lavouras, Antonio Cairara desbravou Palmeiral. Às margens do Rio Mearim, em maio de 1948, encontrou o tipo de terras que procurava, percebendo ali matas virgens e densas, com muitos coqueiros e águas do rio (água em abundância).

O primeiro morador daqui foi o Antonio Cairara, ele era trabalhador rural, ele veio dali de Pedreiras. Sabe? naquele tempo as coisas era tudo atrasado, tinha muita terra que era sem dono, aqui mesmo as terras era tudo sem dono, hum, hum, digo sem dono assim, não tinha ninguém tomando de conta, cuidando, plantando, era tudo aberto, tudo tipo abandonado, dizem que o dono dessas terras era o governo. Então, o Antonio Cairara veio pra cá procurando terras pra botar roça, era o que os homens daquele tempo sabia fazer, ah quem tinha uma roça boa, tava feito. Sim, ele veio pelo rio, é, não tenho certeza, talvez foi pelo mato mesmo, só sei que era muitos dias o caba andando mata a dentro caçando lugar bom, terra boa pra roça. Quando ele chegou aqui, gostou daqui, aqui ainda hoje é bom pra morar, né? Como ele gostou, resolveu morar com a família toda, depois era só chegando parentes e amigos dele, aí a comunidade ligeiro cresceu (Entrevistado(a) K).

Ainda no ano de 1948, atendendo ao convite de Antônio Cairara, chegaram, em Palmeiral, Panta Leão, Luís Cairara, Antonio Barbosa, Raimundo Nonato e Pedro Pinheiro, que construíram as primeiras casas da comunidade às margens do rio Mearim, onde atualmente consta a ponte conhecida como ponte do Cairara. Teriam tomado posse do local acompanhados de suas famílias, fizeram suas roças e, a partir de então, nomearam o local como Palmeiral, devido haver muitas palmeiras.

Quando aumentaram consideravelmente as migrações nordestinas, a partir da década de 1950, o coco babaçu, ao lado do plantio de roças de arroz, milho, feijão, fava, algodão, etc., tornou-se relevante na economia da comunidade. Com o extrativismo do coco babaçu, as mulheres passaram a contribuir mais na renda da família (Lago; Silva, 2015).

A mensagem de que Palmeiral era um lugar com oportunidades de crescimento graças à abundância de recursos naturais se espalhou rapidamente, despertando expectativas que levaram emigrantes de outros municípios do Maranhão e de outros estados, principalmente do Piauí, Ceará e Pernambuco, a buscarem a região, com a perspectiva de dias melhores. Isso fez a comunidade crescer a ponto de se tornar a maior comunidade rural de Esperantinópolis, como é atualmente, contribuindo fortemente para o desenvolvimento econômico do município (Lago; Silva, 2015).

Os migrantes nordestinos, personagens pouco inquiridos na sua especificidade, estiveram presentes em outros tempos e espaços no estado do Maranhão. O recorte espacial e temporal proposto justifica-se pela temporalidade comumente acionada nas narrativas orais e pela transformação da área em termos demográficos, econômicos e culturais ao longo de quatro décadas. *Terras sem donos*, dotadas de bons invernos, de abundantes palmeiras de babaçu atraem e possibilitam a passagem e a fixação de um grande contingente de migrantes nordestinos e maranhenses. O acréscimo significativo de trabalhadores impulsiona a rizicultura e a coleta e quebra do coco babaçu nesse espaço/tempo (Grifo da autora) (Ferreira, 2016, p. 89-90).

De acordo com Ayres Júnior (2007), os migrantes que chegaram despojados de recursos financeiros, ou que tivessem, em pouca quantidade, estabeleceram-se em terras desabitadas, terras devolutas, e começaram a cultivar suas próprias roças e a criar animais. Diante de grandes quantidades de terras livres, tinham mobilidade territorial livre, logo, acrescentavam constantemente novos territórios a terras já desgastadas pelo uso.

3.2 Vozes de trabalhadores(as) assentados(as): memórias da luta pela terra em Palmeiral-Vietnã

Como já mencionado neste trabalho, a luta pela terra em Esperantinópolis foi inspirada em municípios vizinhos, assim também ocorreu no Assentamento Palmeiral-Vietnã, as lideranças sindicais eram convidadas pelo STTR a conhecer o movimento e a aderirem à luta pela terra.

Valdir Fernandes Araújo (conhecido como Seu Valdir da Dona Ester) e Lourenço Moura de Oliveira (conhecido como Seu Louzinho do Sindicato) foram lideranças convidadas para movimentos em outros municípios e que trouxeram a proposta de luta pela terra para o Assentamento Palmeiral-Vietnã. Ocorreu que, por meio do STTR, na segunda metade da década de 1970, Valdir e Louzinho participaram de uma reunião em Lago do Junco, na qual os(as) trabalhadores(as) rurais estavam lutando pela desapropriação de uma fazenda para que tivessem direito à terra.

A partir do contato com esse movimento de luta pela terra, os dois amigos perceberem a importância de se organizarem também em coletividade no seu município. Mesmo com grande incerteza, ao retornarem de Lago de Junco, Valdir e Louzinho começaram a conversar com cada um(a) dos(as) camponeses(as) que trabalhavam na fazenda de Chico Gomes. Explicaram como estava acontecendo o movimento de luta pela terra em Lago do Junco, esclarecendo o que tinham aprendido com os(as) trabalhadores(as) rurais daquele município, em especial com o movimento sindical, deixando claro que era direito deles(as) também lutar pela terra para poder conseguirem trabalhar.

Imagem 10 – Sr. Valdir Fernandes Araújo

Fonte: Arquivo de família assentada

Imagem 11 – Sr. Lourenço Moura de Oliveira

Fonte: <https://eleicoes.poder360.com.br>

Inicialmente, Valdir e Lourenço encontraram resistência de seus pares em aceitar a ideia de lutar pela terra, poucos acreditavam que era possível conquistar esse direito. Mesmo com as desconfianças de muitos, eles começaram as primeiras reuniões da luta pela terra em Palmeiral, e conseguiram gerar um abaixo-assinado, documento que foi levado por Valdir à sede do INCRA, em São Luís.

Quando nós começamos a luta aqui, era só uns cinco homens, era difícil, tinha muitos que não acreditava, me chamavam de louco e de mentiroso. Depois os que tavam na luta iam conversando com outros e fazendo eles entender que era possível e que nós tinha direito de lutar pela terra, aí só foi aumentando a gente para lutar com nós, aí a gente foi crescendo o grupo. Foi engrossando, foi engrossando. Quando terminou, tava em umas trinta e tantas pessoas. [...] Quando começou a luta, eu fui pra São Luís. Cheguei lá e dei entrada nos papéis, pra desapropriar a terra. Aí veio o fiscal do INCRA pra fiscalizar a terra. (Entrevistado(a) F).

Nas narrativas dos(as) assentados(as) surgiram alguns nomes de pessoas atuantes na luta pela terra desde o primeiro momento que Valdir e Louzinho apresentaram a ideia: Zé Batata, Félix e sua esposa Filomena, Nonato Caneta, Toinho da Longa, entre outros.

Ao aumentar o número de pessoas na luta pela terra, também cresciam as ameaças às lideranças, que passavam a buscarem uma organização do próprio movimento para tentar garantir sua proteção, permanecer vivo e atuando na articulação do grupo, mas nem sempre era

possível haver companheiros que acompanhassem as lideranças ameaçadas nas atividades de luta.

Era uma situação muito difícil. Quando eu ia para Esperantinópolis ou para São Luís resolver as coisas da desapropriação das terras, ia sem saber se voltava. Eu saía daqui a noite, de pé, às vezes com alguns companheiros, mas às vezes só. Quando escutava zuada de carro me escondia no mato, tinha medo, porque eu era ameaçado de morte. Quando amanhecia eu já tava longe. Lembro que uma vez que eu fui em São Luís, lá no INCRA, eu estava tão nervoso, que bati assim no birô, derramou a cinza do cigarro do doutor Rodrigues, que estava em cima do cinzeiro, caiu em cima do birô. Doutor Rodrigues disse, o senhor tá nervoso!? Eu falei, de mais doutor, aí eu pedi desculpa, e disse, eu tô desse jeito aqui, e lá onde que eu moro, imagina como eu fico (Entrevistado F).

Eu era ameaçado demais, era ameaçado direto. Teve ameaça, teve, era constante essa ameaça (cabisbaixo, silêncio). Eu morava bem aqui nessa casa [...] ali de frente. Era noite de São João, eu tinha feito uma fogueirinha, minha fogueirinha estava lá e eu sentado na calçada conversando com um companheiro. Quando o gerente do Chico Gomes chegou, o dono da terra, o gerente dele aí chegou e começou me provocando aí eu estava sentado e eu disse, rapaz vai embora rapaz eu não quero confusão contigo não. Ele disse, é porque você é duro, aí eu disse, não, eu não sou duro não. Ele tava montado, bagunçou a fogueira toda, bagunçava e dizia, tu né duro bota ne mim, vem valentão, eu fiquei só olhando. Ele bagunçou o tanto que quiz, depois saiu, na hora que ele saiu, chegou um compadre, aí eu disse pra ele o que tinha acontecido, ainda dava pra ver o cara, eu mostrei pra ele, aí meu compadre já subiu atrás dele, mas não alcançou mais (Entrevistado F).

Os relatos de ameaças enfatizam que os(as) trabalhadores(as) corriam risco de morte a todo instante, viviam violências físicas, materiais, psicológicas e emocionais, não sabiam como seria cada dia, se estariam vivos. Eram incitados a reagirem contra seus ameaçadores, uma tática dos jagunços/pistoleiros, os funcionários do fazendeiro, para alegarem legítima defesa para caso conflitos abertos acontecessem. Essas memórias representam muito mais que um passado, não é um passado qualquer, fazem parte de histórias de vida, de luta pela vida, são inerentes à construção da identidade de um grupo de pessoas com ideais, necessidades, medos e esperança.

Na luta pela terra não ocorreu assassinato de trabalhadores(as) rurais no território onde atualmente é o Assentamento Palmeiral-Vietnã. Porém, desejo ou planos de morte e ameaças fizeram parte desse contexto e a luta pela terra foi tensa, cheia de ameaças e medos. Os(as) trabalhadores(as) que estavam na luta no assentamento tinham medo, por serem ameaçados(as) e por acompanharem assassinatos de companheiros de luta em outras áreas no município de Esperantinópolis.

Eu participei da luta pela terra, só que eu não era assim da frente, eu acompanhava o que ia acontecendo, ajudava contribuindo com dinheiro pras despesas, avisava os amigos quando sabia de alguma coisa, alguma coisa que fosse perigosa. Sei que era muita gente envolvida, uns menos que nem eu, e outros mais ativos, tomando frente

das coisas. Eu sei é que todo mundo tinha medo de morrer, porque era perigoso mesmo, aqui mesmo ninguém, mais bem aqui aqui pro rumo do São Roberto, naquele tempo também era Esperantinópolis, na luta lá, teve morte, o, o, o, esqueci o nome do rapaz agora, os pistoleiros do fazendeiro mataram ele dentro da roça, se não tô enganado. É porque faz tempo, a gente acaba esquecendo umas coisas ou não lembrando direito (Entrevistado(a) A).

Entende-se que lembrar o medo de morrer que os(as) trabalhadores(as) rurais tiveram na luta pela terra, é se dispor a retornar ao passado, é algo difícil, pois trata-se de memórias de vivências traumáticas, é reviver o que de certa forma estava “esquecido”. “A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]” (Nora, 1993, p. 9). É notório que o medo de antes se corporifica nas lembranças, fazendo então parte do agora, não sendo mais algo que ficou distante, ficou no passado, porque “a lembrança é passado completo em sua reconstituição a mais minuciosa” (Nora, 1993, p. 15).

Ao lembrar do passado de conflitos, os(as) trabalhadores(as) rurais, recordam o medo da morte, um medo que era constante, pois mesmo não ocorrendo assassinatos, a pesquisa de Veloso (2019) expõe que o fazendeiro Chico Gomes organizou uma emboscada para matar os líderes dos(as) trabalhadores(as) rurais que estavam na luta pela terra, mas a união dos camponeses foi essencial para evitar que a tragédia acontecesse. Uma das lideranças entrevistadas explica que:

Uma vez o fazendeiro Chico Gomes, dono da terra, nos convidou para uma reunião no colégio da comunidade de Mangueira. O convite era apenas para as lideranças de cada comunidade. Nós, que estávamos em quatro pessoas, decidimos que não íamos sozinhos. Assim, convidamos todos os homens de nossas comunidades para a reunião. Fomos todos a pé para lá. Quando a gente olhou, vimos o carro dele chegando. Quando parou, desceu um e puxou uma lona e a gente viu que o carro estava cheio de policiais armados. Nesse momento saiu uma turma de homens de dentro da escola com facas, foices e facões. Acuados, resolveram sair em fuga. Se tivéssemos ido apenas os que foram convidados, hoje estaríamos todos mortos (Liderança sindical de Bom Princípio) (Veloso, 2019, p. 47)

Mesmo que a tentativa de emboscada tenha sido frustrada, não é possível dizer que esse foi o único momento planejado para matar os líderes dos(as) trabalhadores(as) rurais e também não se pode afirmar o que de fato fez com que as vidas desses homens fossem resguardadas em todo período de conflito. Isso porque Guimarães Neto e Pereira (2019), ao investigarem o assassinato de Dezinho, uma liderança rural do Pará, chegam à conclusão de que nem mesmo quando ele chegava em casa estava protegido.

Os conflitos agrários despertam requinte de crueldades praticadas por fazendeiros/grileiros contra os(as) camponeses(as), ao contratarem jagunços/pistoleiros/matadores para ceifarem a vida dos(as) trabalhadores(as), inclusive para demonstrar o poder do fazendeiro (na maioria das vezes grileiros) no controle dessas vidas. Sua atuação era de intimidação até mesmo em locais públicos ou lugares considerados refúgio, como, por exemplo, a própria casa. Foi precisamente na frente de sua casa que Dezinho foi morto. Ou seja, os fazendeiros sentiam a necessidade de mandar matar lideranças de grupos de trabalhadores(as) rurais de modo que não só o crime em si, mas as barbáries praticadas durante ele, servissem de exemplo para sufocar o surgimento de novas lideranças entre os(as) trabalhadores(as) (Guimarães Neto; Pereira, 2019).

Em Esperantinópolis, a crueldade contra os(as) trabalhadores(as), principalmente contra as lideranças, também foi marcada por ataques a suas casas, houve casas queimadas e assassinatos de quatro pessoas. O medo de morrer, que os(as) entrevistados(as) deixaram nítido em seus depoimentos, tinha razão de ser, uma vez que em outras áreas de conflitos no município, ameaças de mortes foram consumadas. No dossiê de 1986, *Assassinatos no campo: crime e impunidade (1964-1985)*, a CPT descreve as seguintes ocorrências em Esperantinópolis:

10/NOVEMBRO.

1 ABORTO: Localidade de Palmeiras, município de Esperantinópolis.

Autoria: Mandantes: Grileiros ainda desconhecidos.

Executores: Jagunços.

Descrição: O trabalhador rural, Antônio Pereira Martins, teve sua casa queimada por jagunços a mando de grileiros desconhecidos, causando destruição de todos os seus pertences, inclusive Cr\$ 6 mil cruzeiros em dinheiro e três alqueires de arroz e outros bens. Por outro lado, sua esposa estava grávida, bastante assustada, perdeu a criança.

Providências Jurídicas: Nenhuma, que se tenha notícia.

Fontes: Telegrama enviado pela FETAEMA para a CONTAG, nov/79 (grifo do autor) (p. 95).

NOVEMBRO.

ELISEU POSSIONE: Lavrador, município de Esperantinópolis.

Autoria: Mandante: José Gonçalves Neto (Gerson), grileiro.

Executores: Capangas do grileiro.

Descrição: Um ataque com rajadas de balas de fuzis, vitimaram os lavradores Eliseu Possione e Raimundo Badú, tendo este último ficado paralítico na parte inferior do corpo.

Outras informações: Este fato foi denunciado em praça pública, numa manifestação popular [...], organizada pela direção do STA de Esperantinópolis, eleita em 11/11/79. Nesta manifestação, foram denunciadas todas as injustiças praticadas por grileiros, capangas, polícia e o próprio aparelho judiciário. Estavam presentes na manifestação cerca de 3 mil lavradores dos municípios vizinhos de Esperantinópolis, Poção das Pedras, Pedreiras, Igarapé Grande e Santa Luzia. Presentes também representantes da CONTAG, FETAG/SP, FETAEMA, FETAG/AM, CPT e representações de vários STRs do Interior do Estado.

Providências Jurídicas: Não se tem notícia.

Fonte: Lavradores Vida Nova. CPT-MA, dezembro/ 79, pág .14 (grifo do autor) (p. 95-96).

6/JANEIRO

FRANCISCO JESUS SILVA: Lavrador, 17 anos, solteiro, município de Esperantinópolis.

Local do Crime: Povoado de Alagoinha, em Esperantinópolis.

Autoria: Mandante: Lourival Manoel Martins, o "Louro", irmão do "Baiano".

Executor: Grileiro Daniel Martins, o "Baiano".

Descrição: Morto com um tiro no peito e outro no ouvido quando dançava com a namorada numa festa no povoado de Alagoinha¹³.

Causas: O STR de Esperantinópolis acusa Lourival Manoel Martins, irmão de Daniel, de haver planejado há meses, matar lavradores de Alagoinha para facilitar a invasão de grileiros. O sindicato denunciou que "nem o prefeito Anísio Carneiro e nem as autoridades policiais tomaram providência" e a conivência do delegado de Alagoinha que "foi visto, dias após o crime, viajando de Pedreiras para Esperantinópolis, em companhia de 'Baiano' e do pistoleiro Chico Guarda."

Providências Jurídicas: Não se tem notícias.

Fonte: Jornal do Brasil, 16/02/80 (grifo do autor) (p. 107).

Os dois primeiros casos descritos, aconteceram no ano de 1979, o terceiro foi no ano seguinte. Sulidade (2018) afirma que a Comissão Nacional da Verdade fez um mapeamento de assassinatos de camponeses(as), contemplando de 1964 a 1988 e identificando no Maranhão 148 camponeses(as) ou apoiadores assassinados. A autora apresenta a listagem dos nomes, data e município em que se deu cada assassinato, constando o quarto trabalhador rural morto em Esperantinópolis, Doroteu Fortes de Sousa, que teve a vida ceifada no dia 30 de agosto de 1988¹⁴.

Na tentativa de evitar a união entre os(as) trabalhadores(as) rurais, além de impedir que se formassem novos líderes, as ameaças eram constantes às lideranças do movimento, pois se constatava um crescimento rápido do número de pessoas compartilhando das ideias e se comprometendo com a luta pela terra pelo Assentamento Palmeiral-Vietnã. Homens e mulheres eram ameaçados(as) constantemente e as ameaças ficaram mais intensivas quando começaram a organizar documentos necessários para lutar pela desapropriação das terras no INCRA.

¹³ Os dados da CPT divergem com as memórias coletadas, na história oral o trabalhador rural Francisco Jesus Silva era morador do povoado Lagoinha, em Esperantinópolis não existe e não existiu povoado com o nome Alagoinha. Morador de Lagoinha I, Francisco foi a uma festa dançante “um vespéral” em Centro dos Pebas, povoado vizinho, lá enquanto dançava com sua namorada dentro da escola da comunidade, local da festa, Baiano se aproximou com a desculpa de chamar a moça para dançar, a recusa do convite foi usada por Baiano como “motivo” para assassinar Francisco ali mesmo dentro da escola, foi um assassinato planejado.

¹⁴ A memória local expõe que Doroteu Fortes de Sousa foi assassinado dentro da própria residência, que foi invadida por pistoleiros que tinham o plano de matar a família toda, Doroteu, sua esposa e as duas filhas do casal (eram duas crianças pequenas). Doroteu conseguiu lutar com os pistoleiros enquanto a esposa escapou com as filhas fugindo por uma janela da casa.

Ele lutou muito que quase perdeu a vida dele, e eu que ainda cheguei a apanhar na cara por causa disso. A luta foi muito, muito pesada pra nós (cabisbaixa, choro), você sabe né? Pobre lutando contra rico, é sempre o pobre quem sofre. Porque assim, naquela época era ele e o Louzinho, eu não sei se você conhece ele, o Louzinho, foi eles dois que lutou por essa terra (Entrevistado(a) J).

As lideranças da luta pela terra eram ameaçadas diariamente, viviam se escondendo, não se sentiam seguras em lugar nenhum, viviam com angústia e medo, porque “o fazendeiro vinha com os pistoleiros para dentro do assentamento, passava na casa de cada um e dizia assim: se entrar de novo a gente vai matar” (Entrevistado(a) B). O medo era grande, mas a necessidade pela terra era maior, visto que os(as) trabalhadores(as) não tinham liberdade para trabalhar, então estavam dispostos a lutarem pelo direito de desenvolver suas atividades laborais.

Quando você começava a brocar e botava a roça, você pagava a renda bem direitinho, mas nunca chegava a conclusão de chegar no fim pra você tirar seu legume taxadamente. Ali tu não podia plantar um pé de mandioca, tu não podia plantar um pé de fava, tu não podia plantar essas coisas que ficava pra lá pra gente pegar depois. Era muito complicado. Você botava aquela roça ali, quando o arroz já tava grande e o bicho pisando dentro, pisando e você correndo atrás de gado. Gado invadia paió de arroz depois de panhado. Rapaz era um absurdo. E a gente toda vida falando rapaz será possível uma coisa dessa? Até que chegou a conclusão de ninguém aguentar mais. [...] rapaz é o seguinte da agora pra frente nós vamos botar roça e se o gado chegar dentro nós vamos é matar. Aí os que tinham mais coragem atiravam nos gado. Isso foi um negócio muito sério (Morador do assentamento/Comunidade Palmeiral) (Santos, 2022, p. 95).

Os(as) trabalhadores(as) rememoram que precisavam da terra para poder trabalhar, sabiam que a luta não ia ser fácil, sabiam que o fazendeiro não aceitaria passivamente a desapropriação, mas como não tinham permissão de desenvolverem seus trabalhos, se dispuseram a lutar pelo direito à terra. As atividades desenvolvidas por homens e mulheres eram dificultadas pelos vaqueiros de Chico Gomes.

Rapaz, eu decidi lutar pela terra porque eu precisava, eu vivia pelo mundo trabalhando pro rumo do Rio de Janeiro pra poder alimentar minha família, porque eu não tinha terra e a humilhação era grande pra um pai de família botar roça, porque aqui toda terra era do Chico Gomes, ele dizia que era dele e pronto, era dele. Lembrando aqui, como era sofrido, Deus do Ceú, não gosto nem de lembrar, mas (silêncio), mas agora nós tá é tudo livre, graças a Deus (Entrevistado(a) G).

Aqui todo mundo era humilhado, os homens que botava roças e as mulheres que quebravam coco, as roças eram brocadas aonde o vaqueiro queria, às vezes eu penso até que o Chico Gomes nem sabia de tudo que o vaqueiro dele fazia, sei lá, (riso), eu digo assim, porque o vaqueiro era daquelas pessoas que baba rico, tu sabe né como é esse povo? Eu digo que acho que o Chico Gomes não sabia de tudo, porque mulher ele morava no Ceará, era muito difícil ele aparecer por aqui, aqui naquele tempo não tinha nem telefone, e o vaqueiro ficava aí mandando e desmandando nas terras, humilhando todo mundo, não deixava o povo trabalhar. Mulher a gente até peca pensando essas coisas, mas (silêncio) (Entrevistado(a) H).

A luta pela terra foi porque o povo já tava cansado de não poder trabalhar, o gerente da fazenda era nojento, gostava mesmo de provocar. Nós precisava trabalhar, eu digo nós, mais assim, nesse tempo era meu avô e meu pai, eu recebi esse lote aqui, mais primeiro ele era do meu avô, sim, o povo precisava trabalhar e não tinha como, a solução era brigar pela terra, e aí foi assim com a cara e a coragem, todo mundo se uniu na luta, no começo era pouca gente, mais aí depois o povo foi vendo que o negócio tinha rumo, aí pronto todo mundo entrou na luta, homem e mulher, todo mundo queria trabalhar, porque as pobre das mulher também não podia trabalhar, não podiam caçar e quebrar o coco, que era daonde elas faziam o azeite para temperar a comida, faziam o sabãozinho pra lavar roupa e louça, elas vendiam coco também pra ganhar um trocadinho e da casca do coco faziam carvão pra cozinha, porque naquele tempo ninguém tinha fogão a gás. Aí sim, homem e mulher todo mundo entrou na luta, só que mulher era bem pouquinha, mais era os homem mesmo (Entrevistado(a) D).

Conforme os relatos, sentindo-se coagidos pela ação do representante do fazendeiro, e diante da necessidade de trabalhar, os(as) trabalhadores(as) da área do assentamento não tiveram alternativas a não ser lutar pela terra, ainda que não tivessem total convicção de que sairiam vitoriosos desse conflito; lutar pela terra não era uma opção, era uma obrigação, era lutar pela vida. Mesmo tendo caráter político, a luta daqueles(as) trabalhadores(as) “[...] não foi movida por ideais políticos ou revolucionários [...]” era uma luta pelo direito de viver, movida por condições materiais de existência e de reprodução (Ayres Júnior, 2007, p. 92).

As roças, principal trabalho realizado pelos homens, aconteciam com prejuízos desde a fase do broque. Se quisessem cultivar suas lavouras tinham de ir até a sede de Esperantinópolis pedir autorização para o vaqueiro de Chico Gomes, para poder marcar a roça. Geralmente após brocar, o vaqueiro chegava e dizia que não era para colocar roça ali naquele local. Muitas vezes o trabalhador já tinha brocado uma semana e tinha que parar todo o processo para iniciar tudo outra vez em lugar novo determinado pelo vaqueiro. Além disso, não podia reclamar, porque se reclamasse ia ficar sem colocar roça e não teria comida. Eram muitos os prejuízos e a sensação de trabalho perdido.

Nesse cenário, a única saída era a união dos(as) trabalhadores(as) das comunidades da área do assentamento, ao passo que, com a publicação do Decreto de Desapropriação (Nº 96.243, de 30 de junho de 1988), despertou-se a raiva do fazendeiro, que mandou trazer do Ceará carradas de gado para soltar nas terras e acabar com as roças dos(as) trabalhadores(as). Os estragos nas lavouras foram imensos, os gados pisavam e comiam tudo que encontravam. Foi aí que, como forma de resistência, os homens se uniram e decidiram matar o gado de Chico Gomes. Mataram muito gado, traziam a carne do animal para a comunidade e consumiam com seus familiares.

Na memória local, aparece a informação de que matavam o gado encorajados pelo apoio de políticos, como a deputada estadual Conceição Andrade, o deputado federal José Carlos

Sabóia, e o então governador do Maranhão, João Alberto Souza¹⁵. Além dessas personalidades políticas, o advogado Elias Elói de Sousa também apoiou os agricultores na luta pela terra, encorajava os homens a matarem o gado, prometendo defender os trabalhadores caso fossem presos.

A Igreja, o sindicato, alguns políticos e um advogado que tinha nessas bandas, o Elias Elói, tudo deram força pra nós quando o Chico Gomes trouxe as carradas de gado e soltou nas roças, não lembro direitinho, mas parece que foi o padre Jorge quem trouxe o governador, governador ou era candidato a governador, deixa eu lembrar o nome dele, era, era João Alberto, ele disse pode matar o gado meu povo, mata e dizem era caça do mato, aí os homens matava mesmo (Entrevistado(a) D).

Essa história da matança do gado do Chico Gomes, todo mundo aqui na comunidade conhece, dizem que nesse tempo o negócio foi sério demais, mesmo com o apoio de várias instituições, advogado e políticos, ainda assim teve alguns homens que foram presos. Acredito que se eles não tivessem tido coragem de matar o gado, o fazendeiro não tinha parado, ele tinha coagido a luta, porque esse momento em que os trabalhadores mataram o gado do homem, foi o momento mais tenso da luta pela terra (Entrevistado(a) C).

A atuação dos(as) trabalhadores(as) rurais, resistindo ao fazendeiro por deixar o gado solto nas roças, se assemelha com a luta dos(as) camponeses(as) anos anteriores no município de Pindaré-Mirim, em que mataram também muito gado que acabavam com o plantio das roças. É provável que esses modos de agir sejam parecidos porque os movimentos dos(as) trabalhadores(as) na época já haviam ganhado expansão regional e até mesmo nacional. Outro ponto de ligação nessas duas lutas era lutar pela terra para ter o direito de cada um(a) escolher o local de cultivar sua roça. As semelhanças da luta pela terra em Pindaré-Mirim com a luta no Assentamento Palmeiral-Vietnã são identificadas quando Santos e Tavares (2016, p. 363) destacam que:

Conceição (1980) afirma que ainda na década de 1950 iniciou-se o processo de organização dos trabalhadores na microrregião do Pindaré-Mirim. Processo desencadeado pelos recorrentes conflitos entre lavradores e pecuaristas, portanto, a organização dos trabalhadores ocorreu para a defesa das roças e por liberdade de escolha do lugar onde plantar.

[...]

O sindicato de Pindaré-Mirim nascera para defender os interesses dos trabalhadores e, portanto, a sua primeira e principal peleja foi a luta contra o *gado*. Na busca pela solução para o impasse causado pelo gado solto o sindicato consultou as leis e todos os percursos legais (consultando até o governador do Estado em São Luís). Mas, sem conseguir nenhum avanço, foi obrigado a radicalizar e como contrapartida a essa radicalização veio a repressão do Estado e, logo, a prisão do presidente do sindicato, assumindo o seu lugar Manuel da Conceição.

¹⁵ João Alberto Souza, foi governador do Maranhão, no período de: 3 de abril de 1990 a 15 de março de 1991, antes disso já estava dando apoio a luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã, ocupando o cargo de vice-governador, de 15 de março de 1987 a 3 de abril de 1990.

Santos e Tavares (2016) dizem que Manoel da Conceição e o sindicato vivenciaram o pior momento. Num importante processo de *provas* de fogo, uma grande repressão policial, por um lado, e pressão dos trabalhadores que aguardavam e cobravam que o sindicato tivesse ação contra os pecuaristas. E a ação aconteceu: “[...] fogo no gado. O gado está comendo roça, fogo no gado e mais ainda: a carne é para distribuir em pé de igualdade com os trabalhadores que tiverem prejuízos (Conceição, 1980 *apud* Santos; Tavares, 2016, p. 364).

No Assentamento Palmeiral-Vietnã, apesar da união das famílias camponesas, constata-se nas memórias de assentados(as) de Palmeiral, que parte dos(as) moradores(as) não concordavam e não participavam da prática de matar o gado de Chico Gomes. Alguns são categóricos em afirmar que estavam atuando na busca do direito à terra, apoiando na logística, contribuindo financeiramente para o deslocamento dos líderes para reuniões fora do assentamento, acolhendo os técnicos do INCRA, ajudando esses técnicos a fazerem a marcação da área dos lotes, mas não apoiam a matança do gado. Há também os que afirmam que essa prática era errada.

Agora, assim, na luta pela terra o meu esposo sempre estava lado a lado com os outros trabalhadores rurais. Só teve um ponto que ele não entrou no tipo da luta, que muitos entraram e ele não entrou, por que nós somos evangélicos, ele achou que não era certo. Foi na hora de abater os animais alheios e tá comendo. Os animais do fazendeiro, né? Aí, isso aí não foi. Mas, ajudava em tudo, nós em tudo, nós ajudava com dinheiro para as viagens que era preciso fazer, como para São Luis resolver as coisas no INCRA, nós hospedava o técnico do INCRA, meu esposo ia ajudar fazer os variantes quando tavam fazendo a medição do terreno, tudo, tudo nós ajudava (Entrevistado(a) H).

Todo dia tinha gente matando gado, matavam era o monte, o povo comia e brincava com carne, tinha deles que matava o boi e tirava só as poupas e aí deixava o resto do bicho lá nas soltas. Ninguém tinha medo porque tinha o sindicato, a igreja, uns políticos e um advogado, que diziam que a gente podia matar o gado do homem e contar com eles. Mas mesmo assim, não era todo mundo que matava o gado, eu mesmo não matei nenhum, eu achava isso muito errado (Entrevistado(a) I).

Todos(as) os(as) entrevistados(as), remoraram o período da matança do gado de Chico Gomes como o momento ápice da luta pela terra, não obstante nenhum(a) assumiu ter matado algum animal do fazendeiro durante o conflito. Confirma-se, portanto, o caráter seletivo da memória, e suas fronteiras entre o dizível e o indizível (Pollak, 1992 e 1989). A seletividade, a definição do que dizer ou não sobre o passado, é uma forma de se constituir a imagem que se deseja transparecer sobre os fatos ocorridos, dessa forma, “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade [...]” (Pollak, 1989, p. 9).

Ainda sobre o evento de matança do gado do fazendeiro, os(as) trabalhadores(as) discorreram sobre as consequências dessa ação, as quais assim como em Pindaré-Mirim, foi uma repressão do Estado, culminando em prisões para coibir a continuidade da prática de morte do rebanho de Chico de Gomes.

Ainda chegou e ter pessoas presas, mas eu não estava aqui. Eu cheguei e soube que estavam presos. Um que se chamava Zaqueu. Você conhece Zaqueu? Zaqueu que mora em Poção de Pedras. Foi preso, ele e o Luizão foi preso. Eu estou dizendo porque quando eu cheguei me contaram, sabe? Porque eu vivia tabalhando fora, no Rio de Janeiro nesse tempo, porque aqui não tinha como sustentar a família (Entrevistado(a) G).

Na história da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã, a decisão dos homens camponeses de matar o gado de Chico Gomes culminou com a prisão de alguns deles, que mesmo assim continuaram destemidos pela conquista da terra. O fazendeiro acabou desistindo da ideia de manter o gado dentro das roças e retirou seu rebanho do território. A partir daí, os conflitos foram cessando e o processo de constituição do assentamento foi se dando sem tantos medos. Mas, a luta continua até hoje, porque os(as) assentados(as) não têm o documento formal de seus lotes.

Mesmo estando de posse da terra, não possuem o documento que lhes garante direitos legais sobre a terra. Esse título é o dispositivo que dá legitimidade para tomar decisões sobre a terra, é o documento que, por exemplo, permite a compra de um carro financiado como produtor rural, o que possibilita desconto no valor do automóvel.

É por isso que a luta não para. Recentemente, o STTR conseguiu uma empresa autorizada pelo INCRA, a G A Projetos e Consultorias Ltda, para cuidar do registro dos lotes e resolver o problema da documentação. No mês de junho de 2023, a empresa começou a realizar seu trabalho com vistas a agilizar o título provisório de cada lote do Assentamento Palmeiral-Vietnã. O processo é extenso, o trabalho deve ser feito em todos os 180 lotes. A partir desse processo, cada pessoa/família tem dez anos para solicitar o título definitivo, dado pelo cartório.

Antes mesmo dos funcionários da empresa chegarem no assentamento, os(as) moradores(as) se reuniram e produziram blocos de concretos para ajudar na demarcação dos lotes. Em cada dia marcado, a produção dos blocos aconteceu em uma comunidade diferente, sempre com a participação dos homens associados das três associações de moradores(as) das três maiores comunidades do assentamento, já mencionadas neste trabalho. O trabalho colaborativo, é uma marca de organização dos(as) trabalhadores(as) para alcançar os objetivos que buscam.

Imagem 12 - Produção de blocos de concretos

Fonte: Arquivo do STTR (2023)

Imagem 13 - Resultado de um dia de produção

Fonte: Arquivo do STTR (2023)

Essa produção foi articulada com as associações de moradores(as) e o STTR, juntamente com as famílias assentadas, um trabalho coletivo como tem sido historicamente a prática dos(as) camponeses(as) no Brasil. Com o título definitivo em mãos, o(a) dono(a) do lote pode conseguir financiamentos bancários para fazer benfeitorias nas terras. O lote pode ser utilizado como propriedade para a família toda, sabendo disso, as famílias assentadas estão auxiliando na demarcação para que os documentos sejam conquistados o mais rápido possível.

Imagem 14 - Demarcação dos lotes

Fonte: Arquivo do STTR (2023)

A atuação coletiva dos(as) trabalhadores(as) assentados(as) é fundamental para o desempenho do trabalho dos órgãos envolvidos no processo de titulação dos lotes, assim como foi importante em todo o processo de luta pelo direito à terra. O reconhecimento da força do coletivo é nítido nas memórias, narrativas e discursos coletados juntos aos colaboradores(as) da pesquisa, ao passo que os(as) assentados(as) de Palmeiral, independentemente de como atuaram na luta pela terra, afirmaram que conseguir a posse da terra foi muito positivo, porque era uma necessidade que tinham para sobreviver.

Relataram que, com a constituição do assentamento, em 1992, começaram a ter fomentos, por meio do INCRA e do Governo Federal, através de projetos realizados pelo STTR, ASSEMA e a associação de moradores(as), que trouxeram melhorias para a região, como o poço artesiano, a estrada de acesso, caminhão, habitação rural, reforma de casa, projetos para diversos plantios, para criação de gado, galinha, porco, peixe, entre outros.

Mudou assim porque aí nós ficamos tudo livre nós não teve mais perseguição e aí o pessoal conseguiu um projeto para nós no Banco do Nordeste de Pedreiras. Então, fomos fazer um projeto para comprar estaca para cercar o lote e assim nós fizemos esse projeto, todo mundo tirou dinheiro nessa época mais tranquilo (Entrevistado(a) D).

Conseguir a terra foi uma felicidade grande, porque só você ter a oportunidade de ter um local de produção para sustentar a sua família, para servir como uma questão do fortalecimento da agricultura familiar, mudou sim. A nossa propriedade, além da minha família, outras famílias também produzem dentro. Inclusive, a gente tem uma propriedade que todos os membros da família que querem fazer um bananal, que querem criar um peixe, uma galinha, uma coisa, eles produzem lá dentro (Entrevistado(a) B).

Depois do assentamento. [...] O banco liberou, dinheiro né? O governo também liberou... Recurso. Recurso, empréstimo. Pra gente comprar... Comprar gado primeiro, a nossa primeira cabecinha de gado compramos assim, né? Foi uma coisa boa, né? Com certeza que foi boa. [...] A cabecinha de gado que temos foi realmente desse tempo, né? Desse projeto (Entrevistado(a) H).

[...]

Ah, teve uma grande mudança pra gente, né? A gente já passou a ter aquela liberdade. Trabalhar, poder plantar um... Um pé de banana e saber que ali... Era nosso ali. Porque ninguém podia fazer isso, né? Em terra dos outros. Um pé de banana, uma mandioca, alguma coisa. A gente planta e sabe que tá lá, graças a Deus! [...]. A gente pode quebrar o coco, tirar o azeite, fazer todo nosso serviço. Ali sem ter ninguém te ameaçando [...]. Nas terras aleias era complicado, pessoa ficar adulando fazendeiro. E essa era a pior coisa (Entrevistado(a) H).

O primeiro projeto com o qual foram beneficiados foi o de um filtro de água, para tratarem a água que era retirada diretamente do rio. Cada família recebeu um filtro. Logo em seguida conseguiram arames farpados para cercarem os lotes. As famílias assentadas receberam fomento para a construção de casas, que deveriam ser construídas dentro dos lotes, mas a

maioria, ainda hoje, não mora nos lotes, que utilizam apenas para o trabalho, retornando ao final do dia às suas casas, na sede da comunidade Palmeiral. Alguns também receberam recursos financeiros para a reforma de suas moradias.

Imagem 15 - Sr. Valdir e Sra. Ester com o filtro



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Imagem 16 - Trabalhadores(as) aguardando os arames



Fonte: Arquivo de família assentada.

Os fomentos, são projetos para que as famílias assentadas consigam viver no assentamento sendo atendidas em suas necessidades básicas. É a aquisição de benefícios financeiros ou de bens, como o poço artesiano, a estrada, entre outros. São quase sempre repassados pelo INCRA, tendo a participação de outros órgãos, como o Banco do Nordeste, em caso dos benefícios financeiros/projetos de financiamentos para comprar gado. Sobre os fomentos:

Atualmente, os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) têm à disposição as seguintes linhas de crédito que permitem a instalação no assentamento e o desenvolvimento de atividades produtivas nos lotes:

Apoio inicial – Até R\$ 5.200 por família, para apoiar a instalação no assentamento e a aquisição de itens de primeira necessidade, bens duráveis e equipamentos produtivos.

Fomento – Até R\$ 6.400 por família, para viabilizar projetos produtivos de promoção da segurança alimentar e nutricional e de estímulo à geração de trabalho e renda.

Fomento mulher – Até R\$ 5.000 por família, para implantar projeto produtivo sob responsabilidade da mulher titular do lote.

Habitacional – Até R\$ 34.000 por família, para viabilizar a construção de habitação rural.

Reforma habitacional – Até R\$ 17.000 por família, para viabilizar a aquisição de materiais de construção a serem utilizados na reforma e na ampliação de habitações rurais.

Florestal e recuperação ambiental – R\$ 6.400 por família, disponíveis para manutenção sustentável de sistemas florestais, agroflorestais ou o manejo florestal.

(Inkra, 2019 *apud* Porro *et al.*, 2020, p. 21).

A associação de moradores(as) da comunidade Palmeiral conseguiu o poço artesiano, uma carência de toda população local, um legado da coletividade camponesa que esteve na luta pela terra e que buscava políticas públicas para a vida no campo. Antes desse poço artesiano, que ainda hoje é o único na comunidade, a população local bebia água retirada do Rio Mearim, e sem nenhum tratamento específico. Os que tinham filtro colocavam a água para filtrar, e os que não tinham apenas deixavam a água por horas em vasilhas para assentar qualquer sujeira a fim de ser consumida depois¹⁶. “O benefício mais importante, serviu para toda a comunidade. Não só pra o povo da luta pela terra, mas para toda a comunidade, foi esse poço. [...] A água, que hoje nós temos [...] foi através dessa associação” (Entrevistado(a) A).

Imagem 17 – Poço artesiano de Palmeiral



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023)

A associação de assentados(as) de Palmeiral também conseguiu um aviamento para que fosse possível a produção de farinha com o plantio da mandioca na localidade. Esta foi mais uma conquista que beneficiou todos(as) os que precisavam desse recurso para realizar o trabalho de produção de farinha, uma atividade da agricultura familiar muito praticada pelas famílias do assentamento. O aviamento/casa de farinha da associação de Palmeiral, ficava no lote que antigamente era do Sr. Gedeão, atualmente do Sr. Gonçalves.

¹⁶ O poço ficaria localizado fora da comunidade, mas em consenso, por reconhecerem a necessidade da população toda, os(as) associados(as) decidiram que o mesmo ficaria no povoado Palmeiral para que assim mais pessoas fossem beneficiadas com água de qualidade.

Imagem 18 – Comemoração da inauguração aviamento/casa de farinha.



Fonte: Arquivo de família assentada.

Com o apoio financeiro aos assentados(as) e a assessoria da ASSEMA, as mulheres começaram a participar em maior quantidade dos movimentos regionais. O objetivo principal das mulheres era o núcleo da COOPAESP, já mencionado neste trabalho. Fundaram uma associação com mais de 20 mulheres, depois o grupo foi perdendo forças e acabou se dispersando.

As pioneiras nos movimentos de mulheres, também fundadoras do núcleo da COOPAESP em Palmeiral, foram: Filomena Rocha da Silva, Maria Brito de Araújo, Maria Alberta da Silva e Delzuite Teodoro da Silva. Elas também organizaram uma horta coletiva em um dos lotes do assentamento, mas o empreendimento não deu certo.

Imagem 19 - Reunião com as mulheres



Fonte: Arquivo de família assentada

A luta das mulheres era boa as mulheres se reuniam muito, mas depois fracassou também, acabou com tudo [...]. Ali do matador até ali na beira do rio foi nós que

pegamos aqui atrás de terra ali ele tirou uma parte para um grupo de mulheres uma associação de mulheres, 20 e poucas mulheres que tinha” (Entrevistado(a) J).

As famílias assentadas concordam que nem tudo deu certo, porém, comungam da certeza de que a conquista do assentamento sanou muitas de suas necessidades, e que lutaram pela terra por precisarem de um território para suas produções. Alguns já morreram e seus filhos não quiseram continuar com a terra, acabaram vendendo os lotes, os que ainda estão no loteamento afirmam que foi uma mudança grandiosa na vida de cada um(a), pois deixaram de ser oprimidos(as). Lutar pela terra valeu à pena porque foi uma luta necessária, “fortaleceu nosso modo de viver, nos deu mais oportunidade de viver da agricultura familiar” (Entrevistado(a) E).

Neves (2012) informa que a agricultura familiar é uma forma específica de gestão da terra, acontece quando a família é proprietária dos meios de produção, e ela própria desenvolve as atividades produtivas. Não paga terceiros, a produção ocorre em conformidade com base nas relações e organização do núcleo familiar, desse modo, tem a soberania alimentar como prioridade nos resultados das produções. Portanto, o cultivo de plantio, de criação de animais e as atividades extrativas são desenvolvidas buscando maneiras alternativas que favoreçam a preservação do meio ambiente.

Muitos dos(as) que foram assentados(as) nos lotes no momento da oficialização do Assentamento Palmeiral-Vietnã, já não estão mais com a terra, porque a venderam, e a maioria dos que compraram esses lotes são criadores de gado, portanto, não trabalham com o cultivo de plantações. Mas, ainda há os que vivem na e da terra, apesar de tantos desafios enfrentados cotidianamente, ou seja, a agricultura familiar faz parte do modo de vida de algumas famílias assentadas nesse território. Ainda há exemplos de resistência, de um modo de vida camponesa, que valoriza viver do que planta, colhe e cria na sua terra em Palmeiral. Uma dessas famílias, é a família Araújo, formada pelo pai (Sr. Claudemi), a mãe (Dona Marinete) e um casal de filhos (Kaio e Claudielma).

No momento, a família conta com 65 bovinos (5 touros, 40 vacas e 20 bezerros), além de 2 suínos, e cria cerca de 60 galinhas e frangos, e 16 patos. Desde 1993, a família cria peixes, hoje em 5 açudes. Pesca os peixes no Rio Mearim como curimatá, piaui, mandi e cari, ou compra de produtor do povoado Endrex, em Lago do Junco, peixes como caranha ou pirapitinga. Até o final de 2017, a família criava uma média de mil peixes destas últimas espécies.

O lote conta com uma área em que passa um igarapé e em seu entorno há árvores de Sabiá. Claudemir aproveita os espaços próximos a esse igarapé para cultivar um bananal que

“dá banana direto.” Muitos aspectos dessa área favorecem para que a produção seja constante, como o fato de o leito do igarapé ter água o ano todo, os pés de sabiá protegerem as bananeiras, para que não sejam derrubadas pelo vento, além de suas sombras esfriar a plantação.

Conforme o Sr. Claudemir, o terreno em que ele cultiva o bananal, tem característica muito boas para se plantar a banana, mas se não se soubesse as técnicas certas de produção, o bananal não seria tão produtivo. Explica que recebeu orientações de técnicos da ASSEMA e aprendeu o manejo correto, faz o plantio, sempre em novembro, planta em “covas de 50 cm × 50 cm × 50 cm ou 40 cm × 50 cm × 50 cm. Na abertura das covas é feito um amontoado de terra nos quatro lados e, no momento do plantio, se coloca um punhado dessa terra debaixo da muda de banana” (Porro *et al.*, 2020, p. 26).

Se o solo não for forte (se for doente), o agricultor precisa adicionar “sal grosso”. Depois é colocada outra parte da terra, de forma que a cova ainda não esteja terminada. Após 15 dias, emerge a germinação da muda de bananeira e o arbusto ao seu redor começa a crescer. Em seguida, é feita a primeira capina, preferencialmente com enxada, deixando a vegetação cortada sobre o solo, para que a matéria orgânica forneça nutrientes ao plantio. Com o inverno e as enchentes o solo restante cai no buraco acima da matéria orgânica, e a muda compreende a ficar mais forte, com “força terrível” (Sr. Claudemir *apud* Porro *et al.*, 2020, p. 28).

Quebradeira de coco e sócia da COOPAESP, Marinete, desenvolve atividades socioeconômicas com o babaçu, desde a extração do mesocarpo e das amêndoas até o uso do estreme da palmeira para adubar o plantio de hortas. São diversas as atividades desenvolvidas pela família Araújo para viver da terra, enfrentam dificuldades diariamente, como a falta de mão de obra familiar, principalmente para a realização dos trabalhos de roça, o que causa despesas devido à necessidade de contratação de outras pessoas para o cultivo das lavouras.

A família enfrenta o problema de não ter ainda o documento da terra, pois, se já o tivesse poderia fazer financiamentos bancários visando melhorias nas suas produções e criações. Com todos os desafios enfrentados, a família permanece no lote plantando e criando de maneira sustentável, não faz uso de agrotóxico e conserva uma reserva ambiental com cerca de cinco linhas de terras.

Para conseguir permanecer vivendo na e da terra, a família Araújo pretende ampliar a produção de polpas de frutas, visto que neste ano de 2023 recebeu um pequeno investimento do Banco do Nordeste para fazer uma experiência com apoio da ASSEMA, que disponibilizou a planta de uma casa para a família construir e instalar a “casa da polpa”. A ASSEMA vai dar o acompanhamento técnico para o desenvolvimento do projeto. De equipamentos os Araújo já

têm a despoldadora, freezer e a balança. Agora vão fazer a casa para abrigar esses instrumentos e outros equipamentos que precisarão adquirir posteriormente.

3.3 Ensino de História e Educação do Campo na Escola Municipal Jefferson Moreira

Santos (2022, p. 108-109) aponta que o Assentamento Palmeiral-Vietnã, mais precisamente as comunidades Centro do Coroatá, Bom Princípio e Palmeiral, apresentam em seu contexto jovens e educadores “[...] egressos dos projetos educacionais voltados para o campo, realizados no âmbito do estado do Maranhão.” Formados nos cursos de Magistério pelo PRONERA, “[...] Pedagogia da Terra pela UFMA e ainda alguns que estão cursando Licenciatura em Educação do Campo na UFMA, no campus de Bacabal.”

Todavia, apesar dessa constatação, essas comunidades apresentam o problema de descontinuidade das políticas inerentes à Educação do Campo, posto que, analisando a fala dos profissionais da educação dessas localidades, as escolas do Assentamento Palmeiral-Vietnã ainda não têm conseguido a integração da política da Educação do Campo, e não abarcam currículos próprios para atender suas específicas camponesas (Santos, 2022). Dando ênfase ao exposto, elenca-se algumas falas de profissionais da educação dessas comunidades coletadas por Santos (2022), nas quais fazem esclarecimentos sobre como se encontra a implementação da Educação do Campo no assentamento, ressaltando os principais entraves enfrentados por este paradigma educacional no cotidiano escolar.

A realidade que temos infelizmente é a de que não há de fato uma proposta de educação do campo no Assentamento Palmeiral/Vietnã, posto que, as peculiaridades da comunidade local, não se faz presente no desenho curricular trabalhado na escola. (Professor do assentamento/Comunidade Palmeiral). [...].

Gostaria muito que o assentamento Palmeiral/Vietnã contemplasse a proposta de educação do campo em nossas escolas, mas essa não é uma realidade nossa aqui de Palmeiral, os poucos educadores que tentam trabalhar com base nessa proposta, não encontram apoio por parte da direção, que muitas vezes por não saber o que é educação do campo, acabam por dificultar tudo. (Professor do assentamento/Comunidade Palmeiral).

A proposta de educação do campo é uma ideia maravilhosa, pois é a educação que leva em consideração toda a história da comunidade como ponto de partida para ingressar e enfrentar a sociedade, através da educação do campo que é uma educação plena que busca não só o conhecimento cognitivo, mas o pleno desenvolvimento do homem/mulher para juntos trabalhar por uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, não é uma proposta que a gente percebe está presente com clareza na nossa comunidade. (Professor do assentamento/Comunidade Bom Princípio).

A nossa escola não trabalha com currículo específico do campo. Nem calendário próprio para o campo. A gente está inserido no assentamento, mas a escola funciona seguindo o currículo e o calendário das escolas da cidade. (Gestor escolar/Comunidade Centro do Coroatá) (Santos, 2022, p. 107-108).

Os dados apresentados por Santos (2022) se confirmaram no diagnóstico sobre o Ensino de História e Educação do Campo na Escola Municipal Jefferson Moreira, a maior instituição de ensino no assentamento pesquisado e maior escola rural do município de Esperantinópolis. Fica na comunidade Palmeiral, tem um público de aproximadamente 350 alunos da Educação Infantil ao 9º do Ensino Fundamental, contudo recebe também o Ensino Médio, mas como anexo do Centro de Ensino Antônio Corrêa, localizado na sede do município.

Sobre a origem daquela instituição de ensino, nas narrativas coletadas na pesquisa constatou-se que ao fixarem moradia em Palmeiral no ano de 1948, os primeiros moradores preocupados com a alfabetização de seus filhos, construíram uma escola de taipa e resolveram eles mesmos pagarem professoras para ensinarem as crianças, então chamaram Camila e Maria Lousa, que, aceitando alfabetizar os filhos dessas famílias, tornaram-se as primeiras professoras de Palmeiral.

Fico lembrando, eita que as coisas eram complicadas demais, mia filha, aqui não tinha ninguém que tivesse uma leitura pra ser professora, para ensinar os meninos ler, aí as famílias mesmo foram atrás de professora em Teresina, elas ficavam arranchadas nas casas dos pais dos alunos, era uma luta a viagem dessas professoras, a, a, a, a Camila e a Maria Lousa, foram as primeiras professoras daqui, elas sofriam pra vir e pra voltar, não tinha estrada, sabe! As pobre passava era mês sem ir na casa delas (Entrevistado(a) K).

As duas professoras moravam em Teresina-PI, eram leigas, mas atuaram conseguindo sucesso em alfabetizar aquelas crianças. As memórias narradas pelo(a) entrevistado(a) expõe claramente como a educação das famílias que vivem no meio rural brasileiro tem sido historicamente deixada de lado, enquanto direito básico individual e coletivo, pelos governos, municipais, estaduais e federal.

Mesmo em cenário emblemático, esquivado de direitos, Palmeiral ainda era compreendido naquele momento histórico como um lugar de oportunidades, devido às riquezas naturais em sua fauna e flora. Logo, chegaram outras famílias/pessoas que também contribuíram para o crescimento de Palmeiral, ficando marcadas na história da comunidade como personalidades importantes para o desenvolvimento da comunidade, por exemplo, Pedro Pinheiro, Zuca Guedes, Manoel Roberto de Abreu, Antonio Ferreira, Antonio Batista, Raimundo Torota, Bentivi, Manoel Felix da Silva, Filomena Rocha da Silva, Benedito Thomaz, Cândida, entre outras (Lago; Silva, 2015).

Quando nós chegamos aqui no Palmeiral, aqui só tinha sete casas, as pessoas que morava aqui hum, hum, hum, não lembro de tudo, não lembro o nome de todo mundo,

mas lembro que tinha o Panta, tinha o Gós, o Sebastião Juá, o Antonio Catirino, e o Raimundo Juá, se não tô engando eles era tudo parente. Em 1957 já tinha um bucado de gente morando aqui, porque aqui era afamado porque tinha muita terra boa pra gente trabalhar, eu lembro que nós mesmos, nós viemos quando meu pai morreu e aí meu irmão mais velho, ele era chamado Pedro, ele foi nos buscar pra cá, porque aqui era bom pra botar roça, aí nós viemos e ficamos morando e trabalhando aqui, aqui tudo, tudo, tudo que a gente plantava dava com fartura. Como eu tava te dizendo, em 1957 o Palmeiral já tinha muita gente, aí meu irmão, o Pedro Selé, ele mais o Panta, na verdade o Panta que começou com a ideia de fazer um mercado, aí aqui tinha muita, muita palmeira, aí meu irmão disse e eu já tenho a madeira. Eu sei é que os moradores fizeram um mercado aqui no Palmeiral, aí minha filha, depois desse mercado a comunidade cresceu mais, o mercado era um galpão coberto de palha. A minha mãe se chamava Raimunda, ela botou uma banquinha pra gente vender o cafezinho, aí o finado Pernambuco, o nome dele era João Miguel, aí ele começou a matar gado aqui, aí o irmão do Bendito Tomaz, irmão não, o pai do Bendito Tomaz, chamado Zé do Tomaz também começou a matar gado aqui. Aí essa feira foi crescendo, crescendo vinha gente do São Domingos fazer feira, de Pedreiras, da Serra do Aristóteles, aqui em Macaúba tudo vinha muita gente vender as coisas (Entrevistado(a) A).

Com o crescimento de Palmeiral, antes da construção do mercado e antes da implantação da feira, fenômeno que contribuiu para o aumento populacional, os moradores começaram a reivindicar do governo municipal, educação pública para as crianças e os jovens da comunidade. Em 1956, houve a construção do primeiro prédio escolar de ensino público nessa localidade, o primeiro prédio da Escola Municipal Jefferson Moreira.

O prédio atual da escola foi construído em 1984 pelo prefeito Natal Jovita Carneiro. No início, atendia às séries iniciais do Ensino Fundamental e, em 1989, o prefeito Henrique Muniz ampliou o atendimento na Escola Municipal Jefferson Moreira para as séries finais do Ensino Fundamental. Os(as) primeiros(as) professores(as) que trabalharam no prédio novo da escola, foram Mariano de Oliveira, Belza, Nazaré, Genizinha e Odila Feitosa.

Quando aquela escola ali foi feita, aqui já tinha gente com leitura para ser professora, melhorou a educação dos nossos filhos, digo assim dos filhos de todo mundo do Palmeiral, porque assim nós mesmo, digo o povo do meu tempo quase tudo não sabe ler, eu mesmo aprendi pouco, nem sei mais o que aprendi, hoje nem assinar eu não assino mais. Com a escola aqui, a escola pública, eu consegui com que meus 10 filhos aprendessem o que eu não aprendi, tem uns que aprendeu mais, tem outros que aprendeu menos, mas tudim sabe ler e escrever qualquer coisa, isso é importante de mais, o filho do pobre também tem direito de estudar (Entrevistado(a) A).

A construção da Escola Municipal Jefferson Moreira foi uma conquista coletiva da comunidade Palmeiral. Como diz o(a) entrevistado(a), desde sua origem, a maioria dos pais já tinham a compreensão do valor da educação na formação humana. Contando apenas com quatro salas de aula, a escola já não conseguia atender as demandas educacionais da população local. Então em 1997, na gestão do prefeito Francisco Jovita, e estando na direção da escola a senhora

Gicélia Carneiro de Carvalho, foi construído um prédio anexo da Escola Municipal Jefferson Moreira, localizado na mesma rua do prédio matriz, Rua Adriano Rodrigues.

Até os dias atuais, para dar conta de atender a demanda, a escola funciona nos dois prédios, o que ocasiona um certo desconforto para alunos(as) e funcionários na hora do lanche, posto que só o prédio matriz tem cozinha para a preparação dos alimentos, além de o anexo também não ter espaço para servir o lanche.

Imagem 20 – Matriz da Escola Municipal Jefferson Moreira



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Imagem 21 – Anexo da Escola Municipal Jefferson Moreira



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A Escola Municipal Jefferson Moreira foi legalizada pela Lei Municipal 242/98, em 17 de dezembro de 1998. Seu nome é uma homenagem ao deputado Jefferson Rodrigues Moreira, que auxiliou na efetivação do processo de emancipação política de Esperantinópolis, concretizado em 27 de junho de 1954, quando deixou de pertencer ao município de Barra do Corda. Já teve em sua direção geral as pessoas listadas a seguir, na sequência de atuação: Raimunda Batista Miranda, Midian Saldanha da Silva, Mailde Vieira, Gilmar Lima Nunes, Gicélia Carneiro de Carvalho, Josilene Pereira dos Santos, Cleudia Alves de Lima, Maria Virgem Gomes de Almeida e, desde 2019, Francisca Cleacema Miranda Duarte Magalhães.

OS alunos(as) da Escola Municipal Jefferson Moreira são de Palmeiral e de comunidades vizinhas, como Lagoinha II, Gavião, Porto Alegre e São Joaquim, pertencem a famílias de trabalhadores(as) rurais assentados(as) que vivem do agroextrativismo, da quebra do coco babaçu, do cultivo de roças, da criação de pequenos animais, da extração de areia e da pesca. A economia na região é baseada em atividades de trabalhos do setor primário. Outrora, Palmeiral também contava com a extração de pedra e a extração do barro.

Participaram da pesquisa professores(as) de História que atuaram em 2022 e em 2023 nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 5 professores(as) entrevistados(as), identificados aqui como P1, P2, P3, P4 e P5. Com exceção de P4, todos(as) são da comunidade, como constatado no quadro 02, além disso, P1, P2 e P3 pertencem a famílias de assentados(as), por isso, lançou-se a pergunta a eles(as) sobre conhecerem e trabalharem a história de constituição do assentamento.

Quadro 2 – Professores(as) da comunidade, conhecimento e ensino da constituição do assentamento.

| | |
|-----------|--|
| P1 | <i>Sou da comunidade, sou filha de assentados, portanto, conheço a história do assentamento, mas não a trabalho em sala de aula.</i> |
| P2 | <i>Sou da comunidade, sou neta de assentados, conheço um pouco da história de constituição do assentamento, porém nunca trabalhei essa história em sala de aula.</i> |
| P3 | <i>Sou da comunidade, conheço a história do assentamento, pois sou filha de assentados, mas nunca trabalhei a história da constituição do assentamento.</i> |
| P4 | <i>Não sou da comunidade e não conheço a história de constituição do assentamento, portanto não trabalho essa história em sala de aula.</i> |

| | |
|-----------|--|
| P5 | <i>Sim, moro na comunidade desde 2010, sei um pouco da história da luta pela terra no assentamento, mas, assim, até hoje, eu ainda não trabalhei essa história em sala de aula. É ... quem sabe, agora seja possível com o material didático desta pesquisa.</i> |
|-----------|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Dos cinco professores(as), só um(a) não mora na comunidade e por conseguinte não conhece a história de constituição do assentamento. Conhecer essa história não tem sido uma garantia de que o(a) professor(a) trabalhe em sala de aula, favorecendo a desnaturalização da visão do(a) aluno(a) sobre sua realidade. É certo que esse conhecimento faz-se indispensável, mas por si só não é o suficiente, é fundamental que o docente tenha uma formação consistente com respaldos científicos, críticos e reflexivos, que favoreça a formação integral do discente a partir do Ensino de História com ênfase na história local, sem prescindir de uma abordagem abrangente a outros processos históricos, em outras localidades, regionalidades, nacionalidades, etc.

Outro fator importante é a necessidade de se ter uma política educacional no sistema de ensino que fortaleça o Ensino de História elencando aspectos da história local, disponibilizando formação continuada, materiais didáticos com a perspectiva de ensinar e aprender história em consonância com a identidade de professores(as) e alunos(as). Com isso, compreende-se que mesmo sendo o principal responsável sobre o ensino em sala de aula, o docente não é isoladamente quem determina a funcionalidade do ensino e aprendizagem, por outro lado, ele(a) pode fazer a diferença dentro do que é possível fazer enquanto profissional em construção.

No que tange ao Ensino de História contemplando conteúdos da história local, como a luta pela terra no assentamento pesquisado, observa-se como uma possibilidade de aprendizagem política, um fazer pedagógico alinhado à Educação do Campo, pois assim, o próprio aluno(a) acaba sendo um agente ativo da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola do campo propicia uma formação emancipatória se distanciando de procedimentos metodológicos pautados na factualidade, além de romper com projetos hegemônicos de exclusão da voz dos(as) trabalhadores(as) na história oficial e no currículo escolar.

Portanto, o Ensino de História na Educação do Campo valoriza o saber, a cultura e todo o processo histórico do passado e presente do público com o qual esse ensino é trabalhado, como é o caso das memórias da luta pela terra em áreas de assentamentos. Cabe então dizer que negligenciar essa prática no Assentamento Palmeiral-Vietnã, assim como nos demais

assentamentos, é favorecer a dominação da mente e corpo dos(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) rurais assentados(as).

Reconhece-se que o Ensino de História, fundamentado na Educação do Campo, oportuniza ecoar as vozes silenciadas dos(as) trabalhadores(as) rurais no tocante à luta pela terra, é portanto, um ensino substancial para que aconteça uma educação emancipatória do sujeito. Esta exige o rompimento da percepção naturalizada da realidade local, é preciso que provoque a criticidade política do alunado, conhecendo e construindo/reconstruindo a história do grupo social a que pertence. Tal entendimento é ratificado em Freire (1988) ao sinalizar que para o(a) professor(a) desenvolver no discente a habilidade de conseguir ler criticamente a realidade, percebendo que nada se deu por acaso, deve trabalhar sobre e com a historicidade da realidade local, sabendo intencionar um processo de ensino em que esse(a) estudante questione o que está posto e se reconheça como autor de história e cultura, logo, como agente de transformação.

Constatando, então, que os princípios da Educação do Campo, são possibilidades para o(a) professor(a) trilhar propostas do Ensino de História para que o discente faça a leitura crítica da própria realidade, foi pertinente indagar aos professores(as) se conhecem a proposta da Educação do Campo e se desenvolvem o Ensino de História nessa proposição. O quadro 3 traz o que se coletou com esse questionamento.

Quadro 3 – Conhecimento da Educação do Campo e o Ensino de História

| | |
|-----------|---|
| P1 | <i>Não conheço a proposta de Educação do Campo, na verdade, não conheço a Educação do Campo. Portanto, nem sei dizer se trabalho o Ensino de História nessa proposta.</i> |
| P2 | <i>Já ouvi falar em Educação do Campo, mas não sei o que é, como é. Sobre o Ensino de História, eu trabalho normal, como todos os outros professores, seguindo o DCTMA e o livro didático que é trabalhado no município.</i> |
| P3 | <i>Sim, conheço a proposta da Educação do Campo, eu sei que é uma educação própria das necessidades da população do campo, mas eu ainda não consegui trabalhar o Ensino de História nessa perspectiva, porque existem diversas dificuldades, a primeira, é falta de recursos que sejam direcionados para essa prática, é muito, muito difícil trabalhar com a Educação do Campo, pelo menos é o que eu sinto.</i> |
| P4 | <i>Não conheço a Educação do Campo. Trabalho o Ensino de História dando o meu melhor, por isso, procuro sempre seguir as orientações da coordenação.</i> |

| | |
|-----------|---|
| P5 | <i>A Educação do Campo em sua essência é um modelo de educação que busca o trabalho educacional baseado na realidade do camponês, uma vez que o mesmo torna-se um sujeito essencial, necessário para o processo de transformação social do meio do qual se está inserido. Pertencente a um sistema de ensino, nós precisamos seguir regras, imposições, por isso, não trabalho com o Ensino de História alinhado à Educação do Campo.</i> |
|-----------|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O Ensino de História na Escola Municipal Jefferson Moreira acontece sem articulação com a Educação do Campo, sem se preocupar com as particularidades locais, como é o caso da luta pela terra. O Ensino de História na escola do campo precisa acontecer com respaldo na Educação do Campo, que, conforme Caldart (2012), baseia-se na desalienação do povo do campo e, conseqüentemente, contribui para a construção do conhecimento histórico e da identidade coletiva.

Verifica-se, nas respostas dadas pelos(as) professores(as) da citada escola, que o trabalho de Ensino de História dos(as) que conhecem a Educação do Campo não se faz diferente dos(as) que não têm esse conhecimento. Sabe-se que são muitas as barreiras que impedem que essa perspectiva educacional seja materializada nas escolas do campo. Na maioria das poucas escolas em que essa prática chega, ela acontece com diversas lacunas, havendo mais ênfase à Educação Rural em vez dos princípios da Educação do Campo.

Diante desse cenário:

[...] o Ensino de História na Educação do Campo não tem acontecido de maneira a problematizar a realidade do sujeito do campo por muitos motivos, sejam eles de cunho estrutural ou funcional. Em muitas escolas do campo ainda permanece um modelo de Educação Rural, sendo poucas as escolas que realmente conseguiram romper com tal estrutura. No entanto, isso se justifica pelo próprio sistema educacional imposto, bem como a não efetivação de políticas públicas (Silva, 2018, p. 67).

A Educação do Campo não acontece por diversos fatores, mas principalmente pela conjuntura de estruturação do sistema educacional brasileiro de modo geral, o Brasil tem implementado uma política de educação que quase nunca teve preocupações com as populações menos favorecidas (camponeses, negros, mulheres, indígenas, ciganos, e etc.).

O não saber fazer do(a) professor(a) quanto à Educação do Campo também é fruto da história de negação do direito camponês a uma educação que atenda suas particularidades. Quando o(a) professor(a) tem capacidade de relacionar teoria e prática nessa modalidade

educacional, se depara com outras mazelas resultantes do processo histórico no qual a educação hegemônica foi a ideal, direcionada aos centros urbanos, por isso, o ensino na escola do campo segue postulado pela Educação Rural, com as sobras. A prática da Educação do Campo é vista como uma ameaça ao sistema capitalista, por conseguinte não há investimentos nessa perspectiva de ensino, pelo contrário, estabelecem-se barreiras, como currículos rígidos com objetivos determinantes para vivências educacionais urbanocêntricas, materiais didáticos apartados da realidade camponesa, entre outras.

A formação do(a) professor(a) é determinante para sua atuação pedagógica em consonância com a identidade coletiva e individual de seus alunos(as). Para tanto, é preciso que se tenha uma formação docente de qualidade para o campo, que leve o(a) professor(a) a compreender questões próprias da história camponesa brasileira, como é o caso da luta pela terra. Corroborando com esta percepção, Arroyo (2007) é enfático sobre a necessidade de se rever as propostas das políticas de formação de professores(as) para atuar na escola do campo, uma vez que:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (Arroyo, 2007, p. 167):

É a formação docente que pode e deve despertar no(a) professor(a) a capacidade de identificar as lacunas do sistema de ensino que desconsidera a Educação do Campo com imposição de currículos e outros mecanismos. Ao reconhecer que tem como atender o sistema sem se eximir de trabalhar para a formação humana do(a) aluno(a) a partir da realidade deste, é certo que o docente estará fortalecendo a organização social e política dos(as) camponeses(as), deixando de ser um mero transmissor de informações mecânicas sem criticidade, ao passo que o(a) aluno(a) é mais do que um receptor de conhecimentos, torna-se construtor(a) desse conhecimento, posicionando-se como um(a) autor(a) da história de seu grupo social.

Nesse panorama, o Ensino de História é desenvolvido ancorado nos princípios da Educação do Campo, reconstruindo os valores dos(as) trabalhadores(as) rurais, que vêm se perdendo no decorrer da história, resgatando a luta desses sujeitos por cidadania plena, pelo direito a terra, a educação, a saúde (Santos, 2013). Desenvolve-se, portanto, um processo formativo que fortalece a relação dos(as) alunos(as) com as histórias de vida individuais e

coletivas dos(as) camponeses(as), com o conhecimento praticado nas lavouras, na criação dos animais, etc. Essa abordagem de ensino é fundamental para que a escola do campo construa sua autonomia e emancipação, conseguindo que os(as) alunos(as) se percebam enquanto sujeitos do campo que necessitam se envolver com a identidade de seu grupo social para avançar, superando os desafios que são históricos no dia a dia do campo.

A formação docente, pode possibilitar o(a) professor(a) do campo conquistar estabilidade no trabalho, com uma base de conhecimentos teóricos bem consistente, há mais condições de alcançar uma aprovação em concurso público, mesmo sabendo que o poder público se esquia de realizar concursos, é necessário estar em preparação constante para quando a oportunidade surgir, ser proveitosa. Tal aprovação é algo básico para que o(a) professor(a) trabalhe com mais autonomia, visto que é comum os governos, especialmente os municipais, usar o sistema público de ensino como tabuleiro de jogo político, contrata e demite docentes com o objetivo primordial de cuidar de seus interesses em si, permanecer no poder, no comando do município.

Com essa contextualização, é apropriado ressaltar que, dos(as) cinco professores(as) participantes da pesquisa, só P3 e P4 são concursados(as). P1, P2 e P5 trabalham por meio de contrato temporário. Além disso, os(as) professores(as) também foram questionados(as) sobre sua formação acadêmica, se são formados em História ou em Educação do Campo, e sobre seu tempo de atuação na docência. Os(as) colaboradores(as) P1, P2 e P4 não têm formações relacionadas à Educação do Campo. P3 é formada em Pedagogia da Terra e P5 é pedagoga e tem formação de nível médio pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Apenas P4 é formado em História. P2 é quem tem menos tempo de trabalho em sala de aula (6 anos), os demais atuam há mais de 12 anos. Este é o primeiro ano que P4 trabalha no assentamento, antes já atuava no município, mas em outra região.

Sobre a formação docente, importa dizer que o capitalismo tem usado de manobras que dificultam a formação do(a) professor(a) do campo, em especial, impõe inúmeros desafios para o acesso à formação continuada em nível de pós-graduação, *latu e stricto sensu*. Matos (2023) ratifica que a Educação do Campo vem sendo combatida por meio da não disponibilização de recursos financeiros para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sendo bloqueados ou reduzidos vários repasses do Governo Federal, implicando em uma luta constante da Educação do Campo por conquista de territorialização de cursos de pós-graduação.

Assim, uma grande conquista da Educação do Campo é a institucionalização do Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação do

Campo, sendo criado em 2012 e tendo a primeira turma em 2013, é ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, o qual segundo a plataforma oficial diz ser o único Mestrado em Educação do Campo no Brasil até o presente momento (Matos, 2023, p. 8).

Portanto, ainda que o(a) professor(a) do campo se disponha a buscar a formação continuada em Educação do Campo, vai ter dificuldades em conseguir acessá-la pela carência de cursos no país. Com base em Silva Júnior e Fonseca (2010), entende-se que os(as) professores(as) de História da escola do campo necessitam de uma formação com conhecimentos gerais da disciplina, e que também lhes permita conhecer a realidade da vida camponesa, costumes, tradições, cultura, trabalho, organização social e política, entre outros. Sabe-se que mesmo que a formação proporcione tudo isso ao docente, é necessário que ele(a) estabeleça um vínculo de parceria com a comunidade na qual trabalha, independente de morar ou não na localidade, precisa vivenciar de perto com as famílias de seus alunos(as).

Então, questionou-se sobre como é a relação dos(as) professores(as) com a comunidade Palmeiral, e o quadro 4 traz as pontuações feitas por cada docente.

Quadro 4 – Relação do(a) professor(a) com a comunidade

| | |
|-----------|--|
| P1 | <i>Mulher, eu posso dizer que minha relação com a comunidade, é boa, porque eu interajo em muitos movimentos da comunidade, já participei da COOPAESP, a Cooperativa de Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis, fiz parte dessa associação durante 18 anos, sempre de forma ativa nos movimentos sociais. Sabe? Falando nisso, agora me deu saudades, eita (risadas)!</i> |
| P2 | <i>Eu tenho uma relação afetiva, porque nasci e cresci nessa comunidade. Amo esse lugar.</i> |
| P3 | <i>A minha relação com a comunidade é bem dinâmica, sabe? Assim, eu sou bastante conhecida e sempre promovo esse diálogo na comunidade em associações, nas igrejas, sindicato e movimentos sociais, sempre procuro ajudar as atividades que a comunidade faz nessas instituições, é claro e na escola também. Eu me envolvo sabe? Me dedico a ter esse diálogo com a comunidade, procuro fazer parte dessas vivências.</i> |
| P4 | <i>Assim, me sinto acolhido, fui muito bem recebido na escola e na comunidade, posso dizer, então, que tenho uma relação de respeito com a comunidade. Espero que seja sempre assim, estou a pouco tempo trabalhando em Palmeiral, estou gostando muito.</i> |

| | |
|-----------|--|
| P5 | <i>Acredite, é uma das coisas que não tenho com o que me preocupar, pois sempre busquei ser amiga de todo mundo e até o momento não tenho o que reclamar, pois a comunidade de Palmeiral me acolheu muito bem desde que comecei morar aqui, graças a Deus!</i> |
|-----------|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

É notável que os(as) professores(as) têm uma relação saudável com a comunidade, sentem afeto, carinho e amor pela população local. Percebe-se ainda que os docentes residentes em Palmeiral são ou foram ativos(as) em movimentos sociais em busca de políticas públicas para melhorias de vida no campo. Inegavelmente, essa aproximação é benéfica para a educação escolar, facilita a abordagem do ensino da história local, mas por si só não garante essa perspectiva de ensino na prática.

O(a) professora(a) precisa de uma formação inicial e continuada que lhe provoque a sensibilidade e habilidades metodológicas para trazer os saberes da comunidade para o Ensino de História, compreendendo que a população local, por conseguinte ele(a) próprio(a) e seus alunos(as), são participantes da construção da história. Nesse ponto de vista, ensinar História não significa se prender à repetição da história oficial, a qual é tida como pronta e acabada, deve-se trazer as vozes que foram e são sufocadas na construção dessa história oficial, essencialmente as pertinentes às experiências locais.

Toledo (2010) elucida que ao trabalhar com a história local, o(a) professor(a) amplia de modo significativo a construção do conhecimento histórico do(a) aluno(a), importa ressaltar que tal ensino corresponde conhecer e refletir sobre o processo de movimentação da história local, sobre como se estabeleceu sua população, suas lutas, conquistas e perdas. É revisitar o passado para compreender o seu presente, valorizar a memória local através do rompimento de um Ensino de História que se faz abordando unicamente o viés da história tradicional elencado nos livros didáticos.

Os(as) assentados(as) também foram indagados sobre a relação que escola tem estabelecido com eles(as), se tem existido uma parceria para que os conhecimentos locais, a história local faça parte do ensino e aprendizado no espaço escolar, e se acreditam ser importante os(as) alunos(as) da Escola Municipal Jefferson Moreira conhecerem a história local, a luta pela terra ser trabalhada em sala de aula.

Olha, pelo que eu conheço, a Escola Jefferson Moreira, ela evoluiu muito. Eu não conheço, sim, na década de 80, 90, o que funcionou dentro da dinâmica de

assentamentos, mas nos últimos 6, 7 anos eu tenho visto algumas coisas mudarem, até mesmo o interesse pelo próprio conhecimento da região. Nós estamos falando de uma comunidade que tem 391 famílias dentro da comunidade. Essa escola recebe pessoas de outras comunidades menores que vêm também para a escola. E lá estão os filhos de vários assentados e netos estudando. Então, assim, eu vejo muito envolvimento desses assentados dentro da escola, inclusive algumas atividades nossas do assentamento. Quando se trata de Palmeiral, a gente usa a estrutura dessas duas escolas também para tentar fazer com que isso fortaleça, né? Porque a escola não é um local só de estar o estudante, ela é um local de estar a sociedade em geral, tanto faz, a igreja, as associações, e o pai e a mãe, no dia a dia, para se fortalecer [...] (Entrevistado(a) B).

Tocante já ter participado de ações da escola, ter um envolvimento direto da escola e trabalhadores(as), o(a) mesmo(a) entrevistado(a) ressaltou que:

Sim, já sim. Em alguns seminários que aconteceram, nós já participamos, inclusive nós realizamos dentro da escola, um seminário agroecológico da associação, para falar sobre a questão da importância da estruturação do local que a gente vive. Então, assim, toda a construção do fortalecimento da questão da estruturação da escola, quando convido o sindicato ou quando me convido, a gente está sempre lá tentando contribuir. Além disso, outras atividades que a escola desenvolve, tipo o novembro amarelo, sobre a questão do suicídio, teve uma campanha interessante no ano passado que a gente ajudou a desenvolver também na escola, teve a participação do pessoal da prefeitura, a gente desenvolveu um projeto chamado Parceiros do Bem¹⁷, já há 18 anos, na comunidade, na comunidade não, na região, mas surgiu na comunidade palmeiral, e nos últimos dois anos a escola foi muito parceira desse projeto, até mesmo de organizar, de ter toda a estrutura de professores, de gestores, dentro da questão da organização dessa atividade dos Parceiros do Bem. Um aconteceu na praça da escola, outro aconteceu próximo ali, mas com toda a participação da equipe Jefferson Moreira. Isso fortalece cada dia mais a questão da cidadania, de você buscar conhecimento em relação ao local que você vive, você tenta plantar uma semente para que essa semente futuramente se fortaleça mais. Deixa cada dia mais uma escola fortalecida, é o resultado que a sociedade também está fortalecendo (Entrevistado(a) B).

As respostas dos(as) demais assentados(as) seguiram outra perspectiva, foram enfáticos em destacarem a existência de um distanciamento entre escola e comunidade, o ensino escolar e a história local, a não oportunidade de participarem de maneira direta no processo formativo desenvolvido pela escola para com os(as) alunos(as).

Eu nunca participei de nada na escola, a nossa história da luta pela terra nunca foi assunto da escola, vejo até que era importante que fosse falada essa história para os alunos, sabe? Assim, porque nós sofremos muito e os jovens de hoje não sabe o que nós passamos no passado, tem jovem que tem até vergonha, vergonha assim de dizer que é filho de trabalhador rural. Hoje nem estudar os jovens querem mais, os que ainda estuda, não quer nem ouvir falar em roça em vida no campo, querem tudo ser é doutor. Sabe? Eu acho importante eles querer crescer, ser doutor, ter uma vida melhor, isso é

¹⁷ É um projeto desenvolvido pelos movimentos dos(as) trabalhadores(as) rurais, sem fins lucrativos, que tem como objetivo principal levar alegria às crianças da zona rural, comemorando o dia das crianças, realiza a comemoração em vários povoados com doações que arrecada em toda sociedade, busca parcerias com órgãos governamentais e órgãos não governamentais, escolas, igrejas, etc.

bom, mais assim, rapaz eles são filhos de trabalhador rural, filhos de quebradeira de coco, não devia esquecer disso, sabe? Então, assim eu penso que se a escola trabalhasse isso, eles talvez tinha era orgulho das origens deles, reconhecia o tanto que os avós e os pais deles lutaram para eles poder estudar, não tinham vergonha da vida no campo, porque gente do céu, viver da roça é uma vida difícil, mais é uma vida digna, é viver do suor da gente, fazendo o que a gente sabe fazer, porque nós não estudemos e as nossas lutas foi para que nossos filhos e netos tivessem a liberdade de escolher a vida deles, coisa que nós não tivemos, nós não escolhemos, foi a vida que nós tivemos, e tamos vivendo (Entrevistado(a) A).

Aqui em casa já veio um povo me fazer umas perguntas, já veio uns alunos, mais faz tempo, veio também umas professoras de fora, eu nem lembro mais de onde elas eram, elas disseram que depois ia trazer o trabalho delas para mim, mais nunca apareceram. Agora assim, eu ser convidado para alguma coisa, assim para palestra ou para conversar com alunos sobre como foi a luta pela terra, isso nunca aconteceu, só ia na escola quando meus meninos estudava, eu ia para as reuniões que era feita para todo mundo que tinha filho na escola, eu ia visitar a sala deles, conversar com as professoras sobre meus meninos, era assim que eu participava da escola. E depois que meus meninos não estuda mais, eu nunca mais pisei na escola, nunca mais fui chamado lá (Entrevistado(a) F).

Rapaz é assim, a gente participa de alguma coisinha na escola, é quando o sindicato faz reunião na escola, mais é assim como nós estamos te contando, a reunião é do sindicato, não é com o povo da escola, porque o povo da escola não se importa com negócio de trabalhador rural não, logo aqui tem muito a questão política em tudo, então é assim, quando o sindicato tá com o grupo do prefeito acontece mais essas reuniões na escola, mas quando o sindicato não tá com o grupo político do prefeito aí fica mais difícil. Mais é aquela coisa, não é reuniões com o povo da escola, o sindicato usa o espaço da escola para fazer as reuniões da associação, por exemplo, entendeu? É assim (Entrevistado(a) H).

De modo geral, nas narrativas dos(as) trabalhadores(as) rurais fica claro que os movimentos sociais dos(as) trabalhadores(as) têm buscando estabelecer parcerias com a Escola Municipal Jefferson Moreira, encontram barreiras, mas tem conseguido desenvolver algumas ações, como os exemplos citados pelo(a) entrevistado(a) B, seminário de agroecologia e as ações do projeto parceiros do bem. Como esclarece Caldart (2008), ações como estas são importantes, contudo, não são o suficiente para se compreender que a Educação do Campo está sendo realizada no chão da escola.

Os(as) trabalhadores(as) comungam do pensamento de Caldart (2008), citado anteriormente, compreendem que a Escola Municipal Jefferson Moreira ainda não tem conseguido trabalhar se pautando nos pressupostos da Educação do Campo, por isso mesmo, a luta pela terra, a história local em si, não tem sido contemplada como conteúdo do currículo escolar. Entendem que este problema não é isolado àquela escola, a questão é que o município de Esperantinópolis precisa implementar políticas que atendam a Educação do Campo, um direito do(as) camponeses(as) que vem sendo negado pelo sistema municipal de educação.

Sim, eu acredito que a Educação do Campo já era para existir a nível de município, até porque nós estamos dentro do município que lutou mesmo por questão da terra para os agricultores, que tivesse em cada escola uma disciplina que pudesse colocar a história da luta pela questão da conquista da terra. E a gente faz muito isso dentro dos movimentos, curso de capacitação, para que as pessoas conheçam a própria história, porque muitos dos nossos filhos, dos nossos netos, estão dentro do assentamento, mas não sabem a história do nosso assentamento. E aí a gente tem que, dentro da questão disso, colocar isso para a nossa juventude. Nós estamos preparando a juventude para ser a sucessão rural, eles precisam conhecer a sua história. Então, a escola teria um papel fundamental de estar colocando isso no dia a dia na sala de aula (Entrevistado(a) B).

Para que a história de luta e resistência dos(as) camponeses(as), seja conteúdo presente do ensino na escola do campo em Esperantinópolis, é elementar que se tenha um sistema de ensino com políticas voltadas à Educação do Campo, que assume a responsabilidade de dispor mecanismos para que a prática deste ensino seja realizada, materializando a história local no currículo real desta escola. Para isso, é básico que os gestores do sistema educacional tenham conhecimentos sobre a Educação do Campo, fato que, segundo Alcantara (2017), ao pesquisar sobre os princípios desta nas escolas do Assentamento Cipó Canaã em Esperantinópolis, constatou que a própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ainda precisa conhecer o projeto de Educação do Campo proposto pelos movimentos sociais.

[...] o que pode ser comprovado na fala da representante da SEMED quando lhe é lançada a seguinte questão: Qual a concepção de Educação do Campo para a SEMED? “É. A nossa concepção é dar oportunidade aos alunos da escola do campo pra que esses possam ingressar junto à sociedade na qual estão inseridos.” (Representante SEMED) (Alcantara, 2017, p. 186).

Notadamente o gerenciamento da educação no município de Esperantinópolis é alimentado por uma ideia de que a escola do campo não necessita de um ensino que seja de acordo com as peculiaridades do homem e da mulher do campo. Dessa maneira, o trabalho pedagógico dessa escola segue distante dos direitos que os movimentos sociais rurais já alcançaram enquanto uma educação pautada na sua identidade. A visão do município se aproxima da ideologia do obsoleto pensamento de que os(as) camponeses(as) devem ignorar sua cultura buscando se adequar ao ideal de homem e mulher da cidade.

Santos (2022, p. 113) também constatou a carência de conhecimento dos gestores escolares do Assentamento Palmeiral-Vietnã para com a Educação do Campo. Ao realizar entrevistas e aplicar questionários, encontrou professores e gestores escolares que se esquivaram em colaborar, alegando “[...] não ter conhecimento suficiente para serem

entrevistados e/ou responderem aos questionários cujo assunto principal seja educação do campo [...].”

Quando os gestores da educação, não conhecem a Educação do Campo, torna-se uma situação que causa preocupações, por configurar o fortalecimento do pensamento de que ao se ofertar “qualquer tipo de escolarização” às comunidades rurais, o projeto de Educação do Campo já estar sendo contemplado. Resulta-se na manutenção de um cenário educacional que não considera as particularidades da população camponesa, acontece com deficiência nos mais diversos aspectos, estrutura física, técnico, pedagógico, valorização docente, etc.

Os(as) professores(as) também responderam sobre a escola já ter ou não desenvolvido alguma ação para que a história local, como a temática luta pela terra fosse trabalhada com os(as) alunos(as). Todos(as) foram unânimes em dizer que “não.” P3 destacou que o único momento em que se trabalha algo sobre a história local, é na OLP, porque a temática central do concurso é voltada para o lugar onde o(a) aluno(a) vive. Acrescentou que a adesão à OLP, concurso nacional, não é uma decisão da escola, é uma iniciativa da SEMED que repassa esta demanda às escolas do município, escolas da sede e escolas do campo, recebem os mesmos direcionamentos.

CAPÍTULO 4: CADERNO DIDÁTICO, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A tessitura deste capítulo se construiu em torno da seguinte indagação: quais as possibilidades de acontecer um Ensino de História articulado à Educação do Campo na Escola Municipal Jefferson Moreira? Com a perspectiva que se propõe, apresenta-se a tipologia do Produto Educacional; o procedimento metodológico trilhado para a sua elaboração e sua prototipagem; a análise dos resultados alcançados com a aplicação do PE, de modo a trazer reflexões para o seu posterior aperfeiçoamento.

Em Moreira *et al* (2004) encontram-se reflexões em torno do Mestrado Profissional, considerando que a investigação desse tipo de mestrado se difere dos que constituem a modalidade acadêmica, pois, quando se trata de mestrados da área educacional, tem-se o perfil de aplicabilidade com a melhoria da educação na área específica, por isso, seus ingressos são incumbidos da elaboração de um Produto Educacional que dialogue teoria e prática. O Edital Nº 31/2021-PPG/CPG/UEMA, expõe uma lista com o que considera como Produto Educacional no tocante ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional:

Considera-se como produto educacional trabalhos de conclusão de curso que apresentem as seguintes tipologias: material didático e instrucional; diagnóstico, desenvolvimento de aplicativo; estudo de caso; produção de programa de mídia; projeto de aplicação ou adequação tecnológica; proposta pedagógica; proposta de organização curricular, ou outro centrado na aplicabilidade e/ou na construção de uma resposta diante de uma importante demanda social (UEMA, 2021, p. 7).

Observando o que é enfatizado no edital, assim como as intencionalidades do estudo realizado, o Produto Educacional contemplado nesta pesquisa é um Caderno Didático que articula Ensino de História e Educação do Campo a partir de memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã, Esperantinópolis-MA, e que é destinado para o 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jefferson Moreira, podendo ser utilizado em outras escolas do campo.

O Caderno Didático é constituído de duas seções: 1) apresenta a constituição do assentamento, um pouco da história da comunidade Palmeiral e da Escola Municipal Jefferson Moreira; 2) traz narrativas de trabalhadores(as) rurais sobre a luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã, com atenção a memórias de assentados(as) da comunidade Palmeiral, ainda com exemplos de como a terra é usada pelos(as) trabalhadores(as) locais, e um pouco do significado da agricultura familiar nesse assentamento a partir do exemplo da família Araújo.

O Caderno Didático, produto da pesquisa, foi elaborado com base no entendimento de Garlet e Cardoneti (2015) sobre o significado do termo didático, cujo objetivo é indicar procedimentos metodológicos para que se aprenda um dado conteúdo.

A palavra didático vem do grego (*techné didaktiké*) e uma de suas possíveis definições, encontrada no dicionário é designada “como arte ou técnica de ensinar.” A partir de tal definição, poderíamos pensar, que um caderno didático teria por objetivo, sugerir, indicar métodos, passos de aprender um determinado conteúdo. (Garlet; Cardoneti, 2015, p. 2).

Em cada seção do Caderno Didático há sugestões de práticas metodológicas para o Ensino de História articulado à Educação do Campo, e tais abordagens didáticas tomam como ponto de partida os dados que compõem temas elencados nas memórias dos(as) trabalhadores(as) rurais assentados(as). Portanto, são temáticas fincadas na história local.

Antes das seções com as propostas pedagógicas, há uma descrição detalhada das habilidades do DCTMA contempladas em cada uma das duas seções de conteúdos a serem abordados nas aulas, assim como os princípios da Educação do Campo pertinentes a cada seção.

4.1 Procedimentos metodológicos: Da produção à aplicação do produto

Para a elaboração do produto, primeiro foram coletadas memórias da luta pela terra junto a assentados(as) da comunidade Palmeiral. Após esta etapa, foi a vez de observar as aulas de História na turma do 9º ano, realizada durante dois meses, maio e junho do ano de 2023. Esse momento foi importante para, posteriormente, fazer-se a sistematização do questionário que foi aplicado à turma antes e depois do trabalho com o Produto Educacional em sala de aula, visto que foi possível entender a dinâmica de ensino e aprendizado pertinente a realidade específica daquele público, professor(a) e alunos(as).

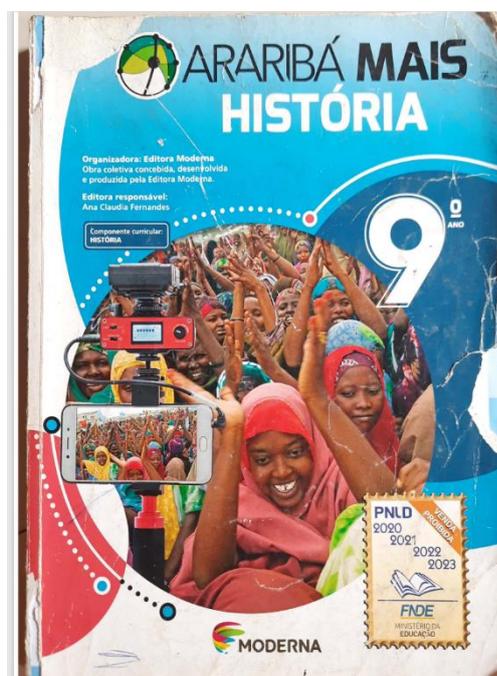
O procedimento metodológico da observação é uma ação comum aos estudos científicos no qual se faz pesquisa de campo. O próprio pesquisador levanta hipóteses específicas no contexto de sua pesquisa, posto que, quando não se faz observação, as hipóteses são levantadas por meio de resultados de outros estudos já realizados, apresentando hipóteses muito amplas. Observar não é espionar, é verificar as vivências cotidianas de determinado fenômeno em determinado espaço geográfico e temporal (Gil, 2002).

Para Richardson (1999, p. 259), a observação é uma tarefa de coleta de dados da pesquisa científica e “[...] é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objeto examinado”. Observar não

é intervir, o pesquisador não está ali para fazer intervenção na realidade naquele momento, mas a observação contribui para aprofundar conhecimentos sobre o fenômeno investigado, dando condições de se fazer intervenções/experimentos com mais chance de haver sucesso nos resultados.

Durante os dois meses de observação, constatou-se que o livro didático foi a única fonte para o Ensino de História usada pelo professor em sala de aula. A coletânea *Projeto Araribá Mais História*, da Editora Moderna, tendo como editora responsável *Ana Claudia Fernandes* (Bacharel em História e Mestre em Ciências no programa de História Social pela Universidade de São Paulo), era a mesma adotada em todas as escolas do município de Esperantinópolis.

Imagem 22 – Livro de História do 9º ano



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Ao analisar brevemente o livro adotado na Escola Municipal Jefferson Moreira, identificou-se que a referida fonte usada no ensino de História além de não contemplar a realidade local, no geral, não elenca nenhum aspecto da historicidade de atuação camponesa e dos movimentos sociais. Portanto, é um material didático totalmente descarnado da identidade do alunado do campo, as propostas de ensino são desvinculadas dos pressupostos da Educação do Campo.

Observou-se que parte dos(as) alunos(as) não tinha recebido o livro de História, porque os exemplares recebidos pela escola foram insuficientes para o número de discentes da

instituição. Acompanhou-se que a abordagem do Ensino de História seguiu a mesma prática metodológica, era sempre uma leitura rápida e coletiva do livro didático, como nem todos os discentes tinham o livro, alguns ficavam em dupla, outros tiravam a foto da página trabalhada no dia e acompanhavam a leitura pela imagem no celular.

Após o término da leitura de cada parágrafo, o professor fazia uma rápida explanação sobre o que o texto trazia no texto lido, as explicações eram simples e sem aprofundamentos, não havia uma discussão ampla e consistente, dessa forma, o maior tempo das aulas era destinado à leitura coletiva. Vale ressaltar que muitos dos discentes não liam, apenas ficavam “olhando” para o livro ou para o celular e, na tentativa de chamar a atenção da turma, uma vez ou outra o professor direcionava uma pergunta para alguém, perguntas cujas respostas se faziam presentes no texto, assim rapidamente podia-se voltar ao texto e ler a resposta.

Esse tipo de procedimento de ensino em que a leitura é praticada sem a devida contextualização, sem reflexões críticas, está na contramão do modo de pensar de Freire (2015, p. 38): “jamais aceitei que a prática educativa devesse se ater apenas à “leitura da palavra”, à “leitura do texto”, mas também à “leitura do contexto”, à “leitura do mundo”. É importante que o docente promova inquietações nos(as) alunos(as) sobre o que é lido em sala de aula, a leitura deve ser implementada com o objetivo genuíno de despertar a criticidade, e não como uma atividade mecânica de decodificação dos registros escritos.

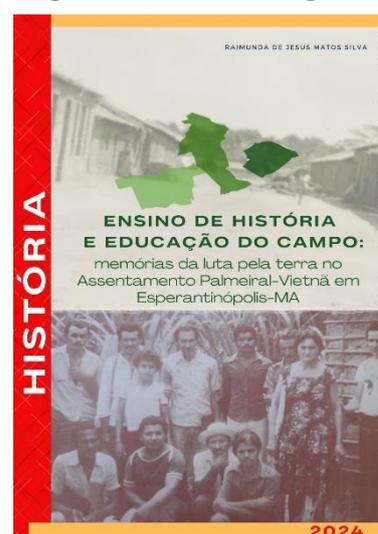
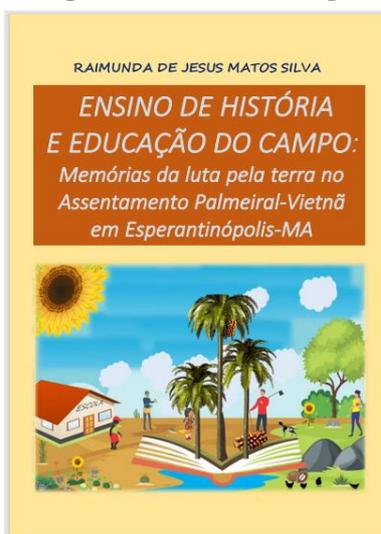
As atividades também não eram contextualizadas conforme o que havia sido estudado, seguiram uma única proposta de organização, sempre eram estabelecidas algumas questões para os(as) alunos escreverem no caderno e responderem de forma a apresentarem respostas prontas retiradas dos textos lidos. A subjetividade e capacidade de produção, questões importantes para o desenvolvimento da criticidade, não eram contempladas nas atividades das aulas de História.

Após concluídas as observações na escola, foi a vez de elaborar o questionário que foi aplicado em dois momentos já mencionados, antes e depois do trabalho na turma usando o Produto Educacional construído durante a pesquisa. Considerou-se que o Ensino de História não se volta para a realidade local, então definiu-se que as questões deveriam possibilitar a compreensão sobre o que os(as) estudantes já sabiam concernente ao que é luta pela terra e reforma agrária, se tinham conhecimento de que moram em área de assentamento, se conheciam a história de constituição do assentamento, entre outras variantes sobre a história da comunidade, em especial das memórias da luta pela terra.

A partir desses pressupostos, construiu-se o questionário e aplicou-se à turma. Com os resultados dessa primeira aplicação, identificou-se o que se apresentava como mais emergente

a ser trabalhado com os(as) alunos(as) do 9º quanto à historicidade da comunidade Palmeiral, o que e como abordar as memórias da luta pela terra no assentamento de modo geral. Dessa forma, o Caderno Didático foi elaborado com três versões, na perspectiva de se chegar a um ponto em que sua organização, textual, estética e pedagógica, ficasse atrativa para professores(as) e alunos(as). Houve duas capas anteriores e uma terceira que foi a definitiva e diagramada. Abaixo, apresentam-se as três versões de capa elaboradas para o Produto Educacional.

Imagem 23-Primeira capa. Imagem 24-Segunda capa. Imagem 25-Terceira capa.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023). Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023). Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A capa foi a primeira parte construída do produto, suas alterações foram realizadas após o produto ter ficado “pronto”, ou seja, após o Caderno Didático ter sido materializado com todos seus elementos, em função dos ajustes realizados para melhorá-lo amplamente, desde a capa até as propostas de atividades. No final de setembro de 2023, com a primeira versão do produto já concluída, iniciaram-se os ajustes nos elementos textuais, depois resolveu-se alterar os pré e pós-textuais, começando pela capa, o que culminou na segunda versão do Caderno Didático, a qual foi apresentada na qualificação e aplicada à turma do 9º ano em 30 de novembro, 1 e 4 de dezembro do mesmo ano. Após ter trabalhado o caderno em sala de aula, identificou-se a necessidade de fazer ainda mais algumas melhorias, iniciando-se pela capa, o que levou à terceira versão do Produto Educacional.

Para fazer a capa, pensou-se em apresentar um design gráfico com elementos relacionados com o modo de vida no campo, ressaltando a cultura, a educação e o trabalho

concernente à comunidade Palmeiral, assim, elaborou-se a primeira capa contendo imagens, como escola, livro, palmeira do coco babaçu, rio, galinhas/pintinhos, homem, mulher e criança interagindo com a natureza, em outras palavras, trabalhando no campo. Quando se fez a última alteração desta primeira capa, notou-se que tais imagens eram condizentes com realidade local, porém, eram mais convergentes a um público infantil, podendo não ser atrativa para os(as) alunos(as) de 9º ano do Ensino Fundamental.

Com a inquietação de se fazer um Caderno Didático atraente aos adolescentes, decidiu-se mudar a capa, desse modo, organizou-se uma nova versão, trazendo o croqui do Assentamento Palmeiral-Vietnã, uma palmeira de coco babaçu e a imagem/sombra de dois homens trabalhando na terra em frente ao sol que está a se pôr, além do acréscimo de mais alguns outros elementos. Com a segunda capa pronta, verificou-se que era importante contemplar a presença da mulher, pois não foram apenas os homens que lutaram pela terra, e as imagens da capa precisariam remeter mais às memórias dessa luta.

Diante da provocação de ressaltar homens e mulheres na luta pela terra e já na capa expor imagens que remetesse às memórias de luta no conflito agrário, começou-se a construção de mais uma capa que pudesse atender essas inquietudes. Sendo assim, no fundo da capa até abaixo um pouco de seu meio, foi colocada a imagem de vista parcial da comunidade Palmeiral na década de 1980 e, sobre ela, a imagem do croqui do Assentamento Palmeiral-Vietnã. Na parte abaixo do meio da capa até praticamente o término da margem inferior, colocou-se a imagem/fotografia dos(as) trabalhadores(as) reunidos(as) à espera do arame para cercarem os lotes de terra que conquistaram no assentamento, o arame foi um dos primeiros fomentos com os quais foram beneficiados.

Desde o início de elaboração do Caderno Didático, teve-se a preocupação com seu aspecto didático, por isso, criou-se uma personagem para que as abordagens ficassem atrativas e pedagogicamente dinâmicas. A professora Rita foi a personagem criada, e está presente nas duas seções de conteúdos e na apresentação do próprio Caderno Didático.

Nas seções de conteúdos a professora interage com o público, professores(as) e alunos(as), dando ênfase para questionamentos que possam ter e faz esclarecimentos para ampliar a compreensão do público sobre as abordagens do material. Na apresentação, Rita explica a organização do produto, deixando claro ao leitor(a) sobre quais temáticas encontrará em cada seção do caderno, enfatizando ser uma aventura de aprendizados com ênfase em memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã, como foco central nas memórias de assentados(as) da comunidade Palmeiral.

Imagem 26-Professora Rita

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A professora Rita foi criada no Bitmoji, aplicativo popular em que se cria emoji/avatar, figurinhas a partir da aparência da própria pessoa. Para tanto, é só criar uma conta e seguir o passo a passo conforme os comandos do aplicativo, é muito usado em celulares Android e iPhone (iOS), portanto, após a escolha da caracterização do emoji, facilmente o emoji/avatar é enviado em conversas no WhatsApp.

Mesmo sendo um emoji/avatar com minha aparência, a professora Rita foi uma forma de homenagear minha primeira professora na vida escolar. Rita me alfabetizou em uma escola precária, cuja estrutura física era composta por apenas uma sala de aula, e não contava com mais nenhum repartimento, não tinha sequer um banheiro. A turma era multisseriada, éramos alunos(as) do ABC (atual Educação Infantil) até a 4ª série (atual 5º ano), não tínhamos materiais didáticos e nem havia recursos pedagógicos para a professora. Apesar desse cenário emblemático, a professora Rita sempre estava lá trabalhando de forma afetuosa, sentindo-me acolhida por ela, brotou em mim carinho e admiração por sua forma de trabalhar, por seu exemplo, enfim, ela despertou em mim o desejo de ser professora.

O Caderno Didático foi construído com o uso do word, do Corel e do Canva. Com sua terceira versão finalizada, levou-se a um design gráfico profissional para os ajustes finais da diagramação e estética. Sobre o processo de aplicação do Produto Educacional à turma do 9º ano, destaca-se que após os dois meses de observação e a aplicação do questionário já apontado, foi feita a impressão da segunda versão do caderno em consonância com o quantitativo de alunos(as), material trabalhado em três dias.

No primeiro dia, cada discente recebeu um exemplar do produto, apresentei-lhes o caderno em si para os(as) alunos(as), depois nos organizamos em círculo e comecei a questioná-los(as) sobre o que esperavam do Caderno Didático. Nesse momento muitos pontuaram que esperavam conhecer um pouco mais sobre a história da comunidade e sobre a Escola Municipal Jefferson Moreira, também destacaram a questão da luta pela terra, apontando que esperavam entender o porquê da luta, saber quem pensou e o que encorajou a pessoa a tomar a frente do movimento. É importante dizer que, alguns afirmaram: “já ter ouvido de familiares que querer tomar terras dos outros é algo errado, é até pecado.”

Esse pensamento no qual o(a) trabalhador(a) rural estaria errado por lutar pela terra imprime a hospedagem do opressor no oprimido, daí o oprimido sente que ele é o culpado em lutar por direitos, culpado por ser desprovido do básico como necessário para a qualidade de vida, culpado por viver tendo desvantagens nesta ou naquela situação em relação às classes dominantes (Freire, 2011).

Diante das problematizações levantadas pela turma, foi fundamental antes de adentrar diretamente no trabalho com o produto, fazer uma contextualização da origem da luta pela terra no Brasil, falando, de maneira breve, da colonização do território brasileiro, da Lei Federal Nº 6.383, de 07 de dezembro de 1976 e suas consequências para o fortalecimento das desigualdades de acesso à terra no Brasil, sobre a Lei Nº 2.979 de 17 de junho de 1969, a Lei Sarney de Terras e seus objetivos de desenvolvimento rural, em que o(a) trabalhador(a) rural foi desprovido do direito legal de ser dono de terras no estado do Maranhão. Estas questões foram retomadas e mais aprofundadas durante os debates oriundos do estudo do Caderno Didático, pautando-se na história local para a mediação das reflexões que surgiam durante as aulas.

De maneira unânime, todos(as) afirmaram que ainda não tinham nenhum conhecimento da existência dessas leis, nem tampouco sabiam sobre os propósitos delas. Antes mesmo de se começar a leitura do Caderno Didático, a turma já estava correlacionando acontecimentos nacionais e regionais com a história local, posto que alguns argumentaram: “agora professora sabemos o porquê da luta pela terra no Palmeiral, ah, isso não foi só aqui e não foi para tomar terra dos outros, foi um movimento atrás de direitos.”

As novas colocações dos(as) aluno(as) deixam exposto que havia incertezas sobre o que anteriormente era tido por eles(as) como verdade pronta e acabada sobre ser certo ou errado o(a) camponês(a) lutar pela terra. Perceber a luta camponesa pelo acesso à terra como uma ação

política e social, legítima de direito, é papel da Educação do Campo na formação da criança, da juventude, da mulher e do homem do campo (Caldart, 2002).

Todas as aulas seguiram a concepção dialógica, acontecendo, questionamentos, discussões, leitura, roda de conversa e debates. Na última aula estiveram colaborando um trabalhador rural que participou da luta pela terra e uma filha de um casal que também participou dos conflitos, que foram convidados dois dias antes e aceitaram contribuir conversando com a turma sobre o cenário de medo que se estabeleceu em todo processo de luta pela terra. Os convidados enfatizaram o porquê da luta, a necessidade de sobrevivência e revelaram a forma de organização dos(as) trabalhadores(as). Durante a conversa os(as) alunos(as) se sentiam curiosos(as) e, constantemente, faziam perguntas, que foram respondidas pelos convidados, sanando as dúvidas presentes.

Não foi possível explorar o Caderno Didático todo nos três dias de aplicação do produto, porque o espaço de tempo autorizado pela Escola para o trabalho com o produto tinha se esgotado, e não tinha como ser prorrogado, visto que se iniciaria a semana das avaliações finais do ano letivo. Ainda assim, os resultados foram promissores, como se pode constatar no próximo tópico desta dissertação.

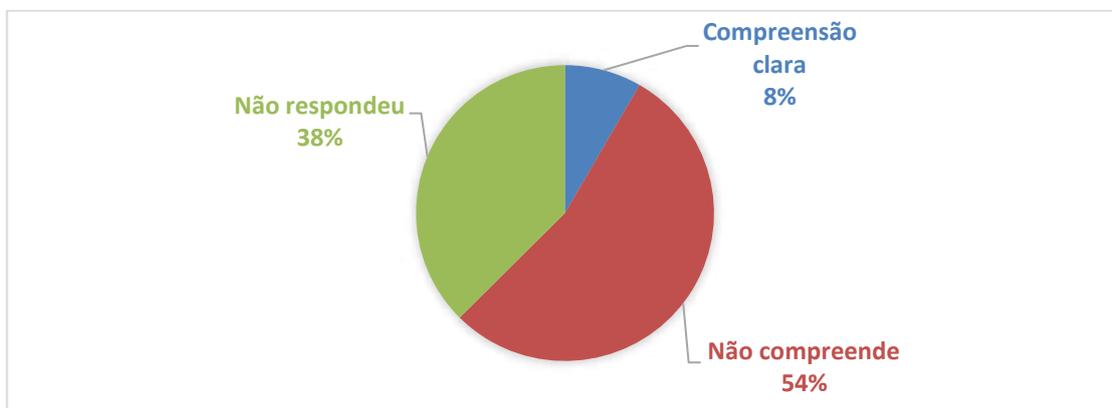
4.2 Análise dos resultados da aplicação do produto

Para avaliar os resultados da aplicação do produto, os impactos do Caderno Didático na aprendizagem dos(as) alunos(as) do 9º ano do Ensino fundamental na Escola Municipal Jefferson Moreira, aplicou-se novamente à turma o questionário que havia sido aplicado antes de se trabalhar com o produto. No primeiro questionamento, solicitava-se para que escrevessem a compreensão que tinham sobre luta pela terra e Reforma Agrária. Na primeira aplicação, dos 24 discentes, só 15 responderam, os demais, 9 alunos(as), afirmaram não saber do que se tratava.

Dos 15 discentes que responderam esta pergunta na primeira aplicação do questionário, somente 2 conseguiram apresentar argumentos discursivos com coerência e coesão, deixando nítida a diferença entre luta pela terra e Reforma Agrária. Ficou claro que, dos respondentes, 13 tiveram grandes dificuldades em registrar seus argumentos na escrita, percebeu-se que não têm domínio dos conhecimentos linguísticos da Língua Portuguesa enquanto seres alfabetizados (que se espera ser alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental). Ao passo que escreveram textos desconexos, em alguns trechos escritas ilegíveis, mas, apesar das ideias soltas e confusas discorriam defendendo o entendimento de que esses dois fenômenos das

relações sociais são um só, têm o mesmo objetivo e se resumem a um mesmo processo de vivências, nos conflitos agrários.

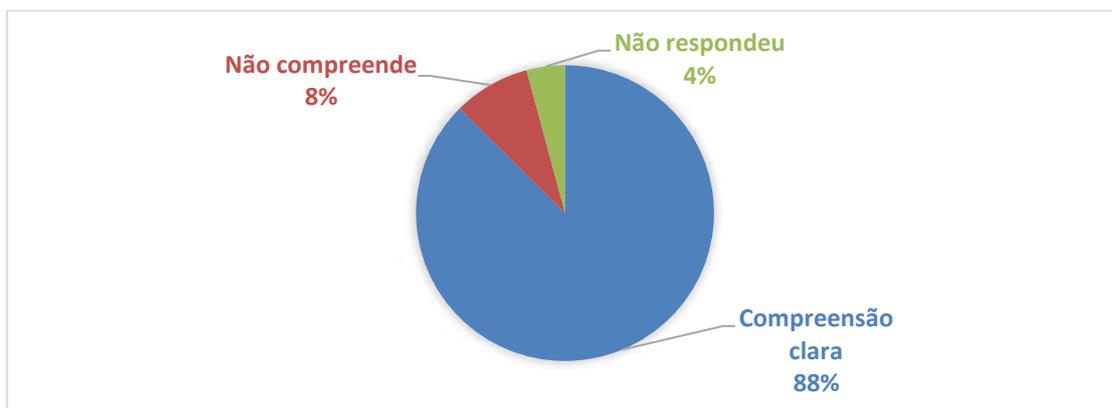
Gráfico 1 - Compreensão de luta pela terra e reforma agrária (antes)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Na segunda aplicação do questionário, apenas 1 aluno(a) não respondeu a indagação sobre o que compreende ser luta pela terra e Reforma Agrária. Dos 23 que apresentaram seus argumentos, 21 discorreram destacando claramente as diferenças e aproximações desses acontecimentos, 2 ainda continuaram com o entendimento equivocado de que se trata de um mesmo fenômeno.

Gráfico 2 - Compreensão de luta pela terra e reforma agrária (depois)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os resultados da aplicação do produto mostram que o impacto na mudança de concepção sobre a luta pela terra e a reforma agrária foi significativa, de 8% subiu para 88% o quantitativo de alunos(as) que conseguiram compreender as duas noções. O avanço não foi só quantitativo,

mas também qualitativo, antes 38% não respondeu nada sobre o questionamento, após o estudo com o Caderno Didático, apenas 4% se equivocou de responder. Averiguou-se ainda, que as produções escritas foram mais assertivas em seus argumentos.

Luta pela terra e Reforma Agrária são movimentos políticos e sociais que atravessam interesses da população camponesa, porém, o primeiro acontece nos conflitos diários de organização, luta e resistência do homem e da mulher do campo pelo direito à terra, ter direito de plantar e colher de maneira sustentável para garantir a reprodução familiar. Enfrentam atrocidades como, a expropriação imposta por grileiros, grandes fazendeiros e, em muitos casos, até com envolvimento da polícia (milícias), que ameaça, queima casas e plantações das famílias camponesas, fazem tudo até retirar aquelas famílias de seus territórios (Pereira, 2013).

Na pauta da luta pela terra está a Reforma Agrária, uma política de governo que tem como propósito a distribuição da terra de maneira mais justa e humana. Portanto, luta pela terra e Reforma Agrária são movimentos que têm convergências, mas não são um mesmo fenômeno, nem acontecem no mesmo espaço, apesar de suas conexões (Pereira, 2013).

Sobre memórias, antes do trabalho com o Caderno Didático, dos 24 discentes, 18 responderam, todos(as) com pensamentos semelhantes, basicamente definindo que “memórias são lembranças do passando”; ou ainda “memórias é o que lembramos”. Pontuaram que “as memórias são importantes para o estudo.” As respostas foram normalmente simplistas, sem reflexões ou pensamento elaborados sistematicamente. Daquele número, 4 alunos(as) citaram não saberem definir memórias e 2 não responderam.

Gráfico 3 – Sobre memórias (antes)

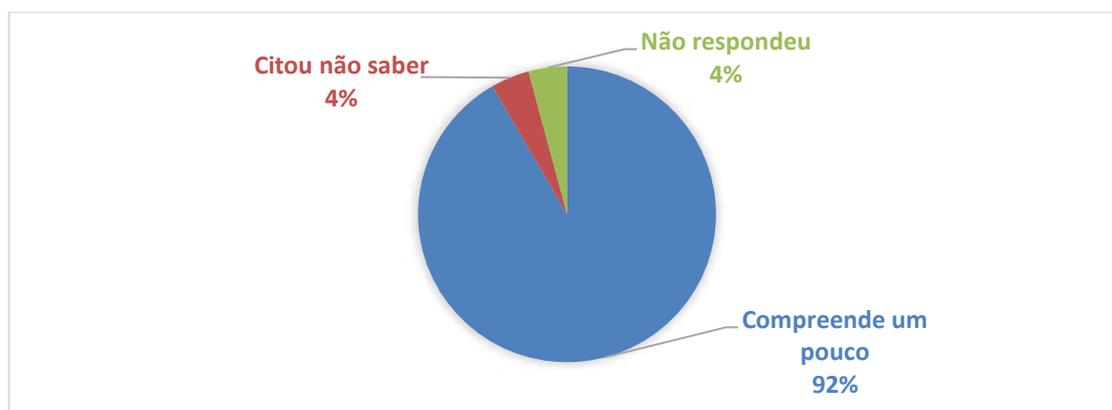


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

No segundo momento em que se aplicou o questionário, 22 alunos(as) responderam sobre memórias, apresentaram discursos um pouco mais organizados, por exemplo, “memórias

são dados que podem ser lembrados ou não, são acontecidos do nosso passado ou do passado de nossos pais ou de nossos avós”. Outra colocação foi: “memórias são fatos das relações humanas que aconteceram no passado, pode ser de muito tempo atrás ou pode ser mais recente, os mais velhos passa para nós as memórias mais antigas, as mais recentes, a maioria nós mesmos lembramos”. 1 único aluno(a) disse não saber responder e 1 não respondeu.

Gráfico 4 – Sobre memórias (depois)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Memórias foi outro conceito que os(as) alunos(as) passaram a compreender melhor com o estudo do Caderno Didático, inferindo a sua importância para a história das sociedades e para a história que aprendemos na escola. Na segunda aplicação do questionário, houve o aumento de 17% dos(as) que responderam sobre memórias, por consequência reduziu em 13% os(as) que tinham citado não saber conceituar o termo. O avanço dos(as) alunos(as) ficou nítido quando escreveram argumentos como “as memórias são importantes para a gente aprender, porque quando ficamos sabendo o que aconteceu no passado, a gente aprende muito, aprende o que é certo e o que é errado”. Ressaltaram ainda: “agora penso que tudo que estudamos em História é memória, porque a história são os acontecidos do passado, então as memórias são muito importantes na história humana e no que aprendemos na escola”.

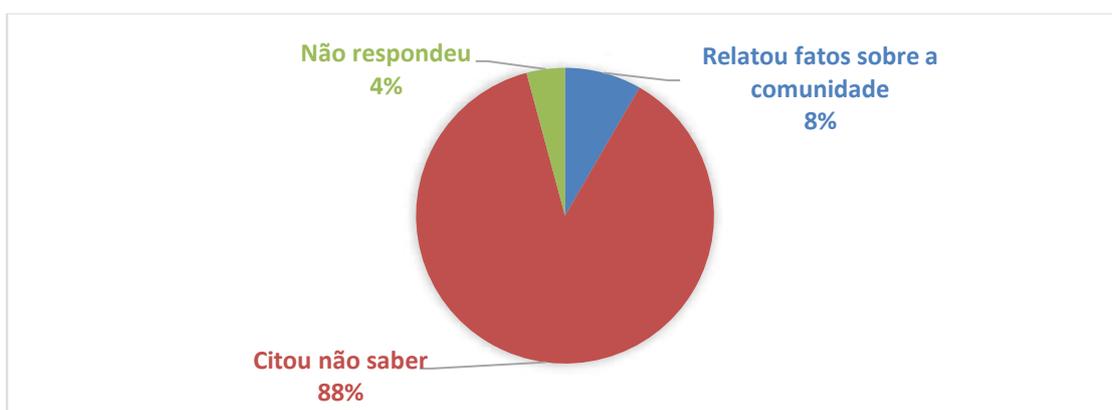
A memória é seletiva por natureza, não se consegue lembrar de tudo. Todavia, a seletividade desta na história oficial e no currículo escolar, não acontece de maneira natural, há objetivos específicos a serem atendidos com isto, na medida que a memória é substância da história, existe um conflito de interesses nas memórias, sobre quais delas devem constituir a História ensinada na escola. Diante disso, as memórias que não agregam aos objetivos do sistema capitalista são sufocadas, são descartadas do currículo escolar.

Sulidade (2018) frisa que as memórias camponesas estão entre as que são destituídas da cultura do ensino formal. As memórias das lutas populares e de suas mobilizações, especialmente as de origem rural, têm pouca ligação com a cultura histórica, não têm espaços no currículo, são retiradas do ensino formal, retiradas do Ensino de História, tudo para que fiquem no esquecimento e não sejam referências sociais na construção do conhecimento histórico.

Uma medida para sufocar as memórias camponesas na cultura escolar é a prática de ensino descontextualizado da realidade local. O currículo do sistema educacional brasileiro, de modo geral não dialoga com o modo de vida no e do campo, nem mesmo o currículo das escolas sediadas nas áreas rurais. Com isto, memórias do homem e da mulher do campo em movimentos de lutas sociais e políticas, luta pela vida, luta pela sobrevivência, como memórias da luta pela terra, dados das lutas e resistências do povo camponês em um extenso histórico de opressão, não são objetos do Ensino de História na Educação Básica, sendo negada aos alunos(as) do campo a oportunidade de estudar a história local a partir das vozes dos próprios camponeses(as). Em vista disto, a Educação do Campo não é materializada no chão da escola, acarretando em lacunas na construção da consciência histórica desse público, por conseguinte, não tem fomentação da formação política e do sentimento de pertencimento ao seu grupo social.

Antes do trabalho com o Caderno Didático, ao responderem o questionário, nenhum(a) estudante mencionou saber algo sobre a luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã, e só 2 dois citaram saber algum fato histórico da localidade. Um citou saber o nome de um dos moradores mais antigo de Palmeiral, o outro mencionou ter ouvido que a comunidade já foi o espaço onde acontecia a maior feira do município. Na ocasião, 21 alunos(as) citaram não saber algo da história da comunidade e 1 não respondeu à pergunta.

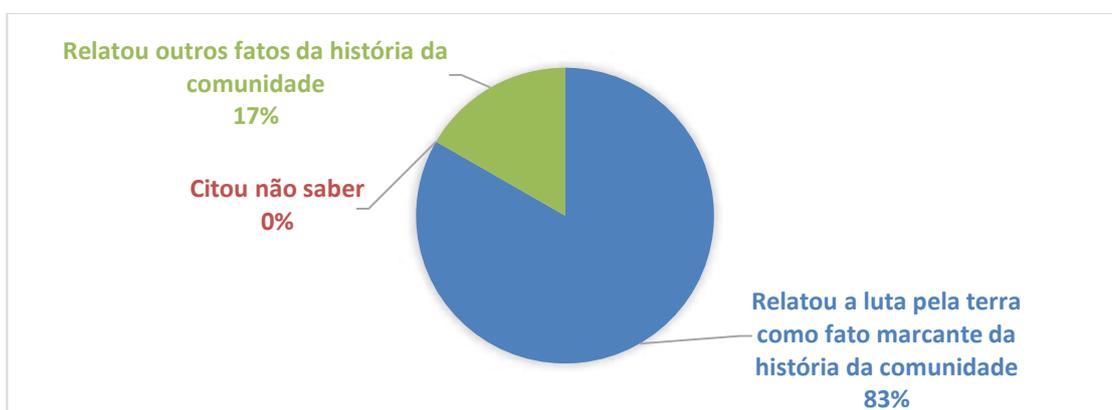
Gráfico 5 – Conhecimento da história local (antes)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Identificou-se que o Produto Educacional desta pesquisa, o Caderno Didático, é uma possibilidade de promoção da Educação do Campo na Escola Municipal Jefferson Moreira, viabiliza o Ensino de História com a história local, tendo vozes de trabalhadores(as) rurais no protagonismo do resgate de dados historiográficos silenciados com o sufocamento de memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã. Ao acessarem as memórias dos(as) trabalhadores(as) registradas no Caderno Didático, os(as) alunos(as) conseguiram esboçar um conhecimento histórico contextualizado com essência basilar na história local, posto que, na segunda aplicação do questionário, aferiu-se uma transformação positiva nas respostas dadas pelos(as) alunos(as).

Gráfico 6 – Conhecimento da história local (depois)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Após a aplicação do produto, os(as) alunos(as) ampliaram seus conhecimentos sobre a história da comunidade Palmeiral. Ao responderem o questionário na segunda vez, todos(as), sem exceção, relataram fatos da história local, sendo que, dos 24, 20 deram destaque para fatos marcantes da luta pela terra. Certificou-se que o aumento do número de alunos(as) que registraram na escrita conhecimentos sobre a luta pela terra foi significativo, na verdade esta faceta nem existia. De 8% que relataram algo da história chegou-se a 100% fazendo registros de algum fato histórico na segunda aplicação do questionário, a maioria, 83% deu ênfase para a luta pela terra.

Simon e Blanch (2015, p. 126) advogam que, na contemporaneidade, é função social da escola oportunizar um ensino em que o(a) estudante possa conhecer a história do lugar em que vive, que muitas vezes não é o lugar em que nasceu, contudo “em um mundo em que cada vez mais, em função do quanto as pessoas migraram e imigraram mais por suas necessidades de

sobrevivência do que por suas opções, faz com que elas se identifiquem e tenham como referência mais o lugar em que vivem do que onde nasceram.”

Trabalhar com aqueles discentes um Ensino de História que aborda a história local, com foco em memórias da luta pela terra, foi contribuir para construir conhecimentos históricos a partir do contato de uma história do tempo presente, uma história que lhes pertence e que tem testemunhas vivas, mas que tem ficado no esquecimento no currículo escolar. O conhecimento histórico é importante, posto que envolve problemáticas ligadas ao presente, passado e um possível futuro, ambos relacionados aos próprios discentes. Isso deve motivar o(a) estudante a tomar decisões, a assumir posicionamentos de cidadãos e cidadãs que fazem parte de um grupo social específico, que têm suas lutas e perspectivas particulares, e que historicamente tem direitos coletivos e individuais, negados.

No questionário, os(as) alunos(as) foram indagados sobre o entendimento deles(as) quanto a importância de estudar a história local em sala, e pediu-se que explicassem a sua percepção. Antes da aplicação do produto, 23 responderam à pergunta, sendo que 21 escreveram apenas a palavra “sim” como resposta, 2 expuseram suas compreensões, 1 fez a seguinte colocação: “sim, é importante a gente estudar a história local na escola, porque é uma história importante para nós”. Outro(a) estudante escreveu: “eu acho importante estudar a história local na escola, porque assim a gente fica sabendo mais do que já aconteceu no lugar da gente, a gente fica sabendo mais até da escola da gente.”

No segundo momento, também 23 alunos(as) responderam a pergunta, 5 escreveram apenas a palavra “sim”, 18 explicaram o que compreendiam, deram justificativas mais planejadas e com argumentos mais consistentes, por exemplo: “sim, é importante que a gente possa estudar a história local na escola, porque assim ficamos sabendo da história de luta de nosso povo, ficamos sabendo do sofrimento que passaram para conseguir alguns direitos pra eles e pra nós, que às vezes a gente pensa que veio de graça”.

Percebe-se que o discurso tem mais maturidade política, uma percepção que se pode caracterizar como um pensamento de quem, ainda que de maneira embrionária e sem muita criticidade, já consegue depreender que somos seres individuais, mas também coletivos, que é preciso assumir a responsabilidade da luta por direitos coletivos e individuais, como é a luta pela terra. Isso representa o sentimento de pertencimento.

A Educação do Campo tem a preocupação de educadores(as) e educandos(as) refletirem em sala de aulas acerca das memórias e identidades do campo. Tem-se nesta iniciativa como uma necessidade e ocupação do Ensino de História para a construção do sentimento de

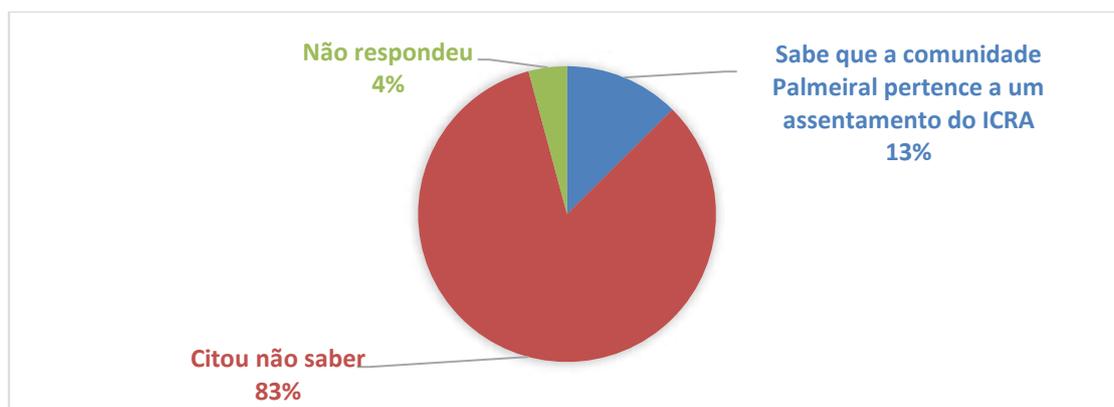
pertencimento à classe trabalhadora, de pertencimento ao público da escola. Na oportunidade deve se “[...] conhecer, discutir, refletir e opinar acerca dos seus valores, dilemas, sonhos, limites e possibilidades. Com esses comportamentos percebemos relações ampliadas de solidariedade entre os sujeitos, alicerçadas nas diversas histórias de vida” (Silva, 2013, p. 6).

O Ensino de História nessa perspectiva dialógica corporifica o que os movimentos sociais da Educação do Campo advogam, desenvolver a identidade de pertencimento do(a) aluno(a) a um grupo camponês que tem sua própria história, porém, seu processo histórico se constitui dialogando com outros grupos do campo. Há lutas em comum e aquelas que são particulares a cada identidade na diversidade que é o campo. Desse modo, a escola do campo precisa desenvolver uma prática pedagógica em que o(a) aluno(a) possa:

Compreender que no campo existem diferentes agentes, como diferentes identidades, mas também uma identidade comum; saber que as diferentes famílias cultivadoras da terra, trabalhadoras do campo são, afinal, o seu povo mais legítimo [...] Compreender que estes diferentes grupos humanos que vivem no campo têm história, cultura, identidade, lutas comuns e lutas específicas; que parte deles se organiza em movimentos sociais para fazer estas lutas, mas que todos têm direitos sociais e humanos que devem ser, respeitados, legitimados, atendidos [...] (Caldart, 2002, p.88).

Como é salientado por Caldart (2002), o cultivo da terra como meio de existência material, é uma legitimidade comum à diversidade camponesa. Sendo assim, é uma questão que precisa fazer parte de toda escola do meio rural. Com base nesse pressuposto, o questionário aplicado aos alunos(as), contemplou a indagação para aferir se eles(as) sabem que a comunidade Palmeiral faz parte de um assentamento do INCRA. Caso soubessem, deveriam dizer ainda se sabiam o nome do assentamento.

Gráfico 7 – Conhecimento sobre o assentamento (antes)



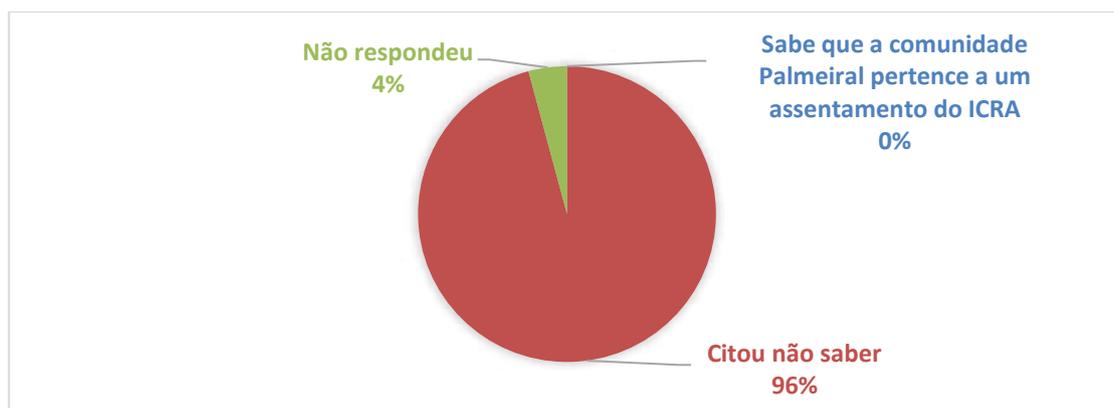
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

No primeiro momento, só 3 alunos(as) responderam que sabiam que a comunidade Palmeiral faz parte de um assentamento do INCRA, mas nenhum(a) soube dizer o nome do assentamento, 20 alunos(as) foram categóricos em afirmarem não saber que moram em área de assentamento e 1 não respondeu.

Após o trabalho com o Caderno Didático, cresceu a porcentagem de alunos(as) que responderam saber que a comunidade pertence a um assentamento do INCRA, não só responderam de forma simples, como alguns foram além, também escreveram sobre a importância da conquista da terra e sobre o produto em si: “sim, eu agora sei que Palmeiral pertence a um assentamento, fiquei sabendo no livro da professora Raimunda, é um livro importante, aprendi muita coisa que não sabia.”

Outro argumento que demarca o reconhecimento do Caderno Didático para que pudessem conhecer um pouco da história local foi: “Eu não sabia disso, mais com o produto da professora, eu agora sei, eu descobri que o povo do Palmeiral tiveram muita coragem de brigar pra ter o direito de trabalhar em paz na terra, eu não sabia que tinha tido essa luta aqui na nossa comunidade”.

Gráfico 8 – Conhecimento sobre o assentamento (depois)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

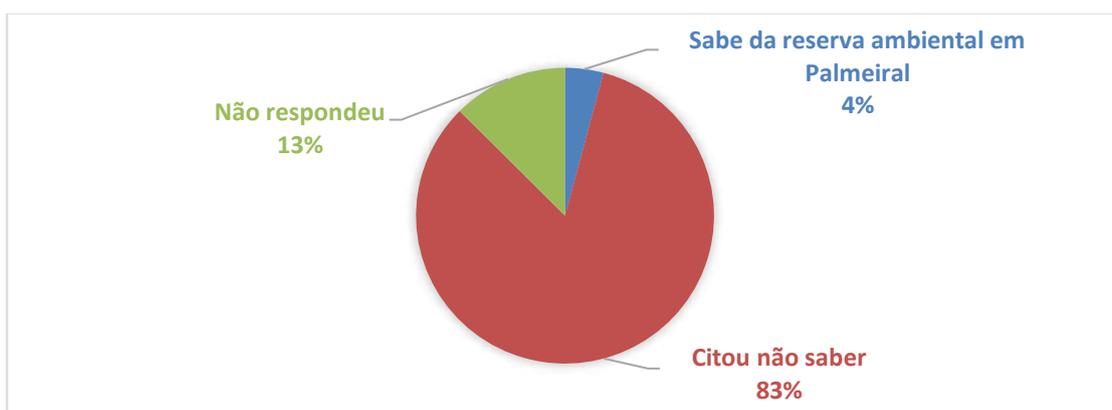
Mesmo passando de 13% para 96% a porcentagem de alunos(as) que declararam saber que a comunidade Palmeiral pertence a um assentamento do INCRA, 4% continuaram sem responder este questionamento. Conhecer a realidade atual, recorrendo aos fenômenos que se deram antes e que serviram para a construção do que se tem no momento, corresponde ao conhecimento histórico, o qual faz com que o(a) aluno(a) desnaturalize a visão superficial de seu próprio contexto, passe a refletir sobre implicações das relações sociais para esta ou aquela situação.

O trabalho pedagógico com finco na concepção freiriana, como é o Caderno Didático produto desta dissertação, não omite o conhecimento que as classes populares construíram historicamente em suas vivências, em lutas pela vida, em seus costumes, crenças, religiões, em coletividade ou em atuações individuais (Freire, 2015). Ao propiciar o conhecimento da luta camponesa para a conquista do Assentamento Palmeiral-Vietnã, assume-se a função social da educação, fazer o(a) aluno(a) a problematizar a realidade em que está inserindo, por conseguinte, desenvolver a consciência crítica sobre si e sobre o outro no mundo.

Em relação à organização dos(as) trabalhadores(as) rurais já com o Assentamento Palmeiral-Vietnã oficializado, sabe-se, como explicado no terceiro capítulo desta dissertação, que as três maiores comunidades do assentamento cada uma instituiu sua associação de moradores, que para a terra atender sua função social definiram uma reserva ambiental naquelas comunidades, Palmeiral, Centro do Corotá e Bom Princípio. Os(as) alunos(as) foram indagados no questionário se sabiam deste fato. Caso a resposta fosse positiva, solicitava-se que falassem um pouco a respeito.

Antes da aplicação do produto, 20 alunos(as) responderam que não sabiam sobre a reserva de Palmeiral, 1 respondeu que sim, sabia da reserva, mas não escreveu sobre, 3 não responderam à pergunta. É interessante pontuar que deixou-se um pequeno texto neste questionamento, esclarecendo a importância da preservação ambiental para a garantia de mais qualidade de vida a todos os seres vivos. Era uma forma de estimular a produção escrita dos(as) alunos(as), ainda assim, eles(as) não se dispuseram a escrever, preferiram dar respostas curtas e diretas, sem maiores reflexões sobre o assunto. Foi notório, que os(as) alunos(as) não têm habilidades de leitura e escrita, consolidadas ao nível que se espera de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 9 – Conhecimento sobre a reserva ambiental em Palmeiral (antes)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os dados do gráfico 9 demonstram, assim como os demais resultados, que o Ensino de História que aqueles(as) alunos(as) têm acessado vem ocorrendo com uma dicotomia antagônica, muitos conteúdos alheios à realidade local, pouca ou nenhuma abordagem e reflexão da história conectada à sua realidade. Isto empobrece a formação política e social do(a) aluno(a), não desenvolve a consciência histórica e o senso crítico.

A Educação Rural é o que se tem na prática da Escola Municipal Jefferson Moreira e não a Educação do Campo. O produto desta pesquisa é uma iniciativa de possibilidades que busque romper com um Ensino de História atrelado unicamente à uma formação escolar conteudista e apartado dos princípios da Educação do Campo, sem proposições políticas, sociais e humanas.

Quando se aplicou o questionário após o trabalho com o Caderno Didático, de 4% passou para 96% os(as) alunos(as) que responderam saber da reserva em Palmeiral. Ademais, 2 escreveram a respeito de sua importância: “antes eu não sabia que aqui tem uma reserva ambiental, agora eu sei, quero dizer que isso é cuidar da vida porque todo ser vivo precisa do ar, da água e outros recursos que são protegidos quando tem uma reserva ambiental”. O(a) outro(a) escreveu: “a decisão de deixar um pedaço do assentamento para ser uma reserva ambiental é muito legal e importante porque preserva a vida de muitos animais e melhora o ar que respiramos”.

Gráfico 10 – Conhecimento sobre a reserva ambiental em Palmeiral (depois)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A mudança é difícil, todavia é possível como o gráfico 10 deixa exposto. Os avanços da aprendizagem dos(as) estudantes se expressaram na escrita. É necessário que o(a) professor(a) seja ousado, se reconheça enquanto ser inacabado, busque novas fontes e métodos de ensino,

valorize e respeite a identidade e a história do grupo social ao qual o(a) aluno(a) pertence; é preciso correr riscos para se quebrar a prática da mesmice (Freire, 2011).

No questionário também foi considerado ser plausível saber a avaliação dos(as) alunos(as) sobre suas aulas de História no decorrer da vida escolar, e o que gostariam de aprofundar nas aulas deste componente curricular. Na primeira aplicação do instrumento, 20 responderam à pergunta, todos(as) foram incisivos e diretos ao colocarem argumentos, como: “minhas aulas de História são boas”; “o que tem de ruim é só porque nem todo mundo tem livro”; “as aulas são boas, são normais.” A respeito do que gostariam de estudar mais, ninguém apontou a história local, os conteúdos mais citados foram: monarquia, império romano e oligarquia.

Na segunda aplicação do questionário, os(as) mesmos(as) que responderam na primeira etapa foram os(as) que responderam à pergunta novamente. As respostas foram basicamente as mesmas, concernente ao que gostariam de estudar, acrescentaram a história local e a luta pela terra em Esperantinópolis, no Maranhão e Brasil. Somando-se a isto, 1 aluno(a) considerou que também precisam estudar os movimentos sociais do povo do campo.

Quanto à Escola Municipal Jefferson Moreira, foi solicitado aos alunos(as) que relatassem memórias de suas vivências e se sabiam algo da história da instituição. Na primeira aplicação, 22 responderam, os quais todos(as) enfatizaram não saber nada da história da escola e os relatos do que tinham vivido naquele espaço seguiram a mesma perspectiva dos seguintes exemplos: “lembro de muitas brincadeiras aqui na escola”; “o que mais lembro é das brincadeiras correndo no pátio.”

Ao se aplicar o questionário após o trabalho com o Caderno Didático, averiguou-se que novamente 22 alunos(as) responderam esta pergunta, relataram o que aprenderam sobre a história da escola durante a aplicação do produto, como quem foram as primeiras professoras e o porquê do nome Jefferson Moreira. Os relatos das vivências foram escritos com mais detalhes: “aqui eu já brinquei muito, já pesquei nas provas, já fui expulsa da sala de aula, já vivi tanta coisa”; “lembro de quando eu estudava a Educação Infantil, eu chorava todo dia, eu nem sei porque, eu chorava de mais e minha professora me pegava e ficava conversando, me dava brinquedo, até eu parar.”

Nota que no segundo momento ao responderem o questionário, os(as) alunos(as) registram suas memórias de vivências na escola de maneira mais afetiva, expõem experiências de amizades, carinho de professores(as), atritos, brincadeiras e etc. Percebendo a escola não

somente como espaço de estudar (fazer atividades de leitura e escrita), mas como lugar de vida, de se estabelecer laços, de se aprender com e nas relações humanas.

Quando questionados se sabiam ter alguém da família que fosse assentado(a), inicialmente apenas 1 disse que sim, “meu pai tem um lote”, 22 disseram não saber e 1 não respondeu. Saber a condição existencial da família é primordial para que o indivíduo tenha o entendimento de si como alguém que tem uma história de luta coletiva, as lutas de sua família e, por conseguinte, as lutas sociais e políticas de sua classe.

Gráfico 11 – Conhecimento sobre alguém da família ser assentada (antes)

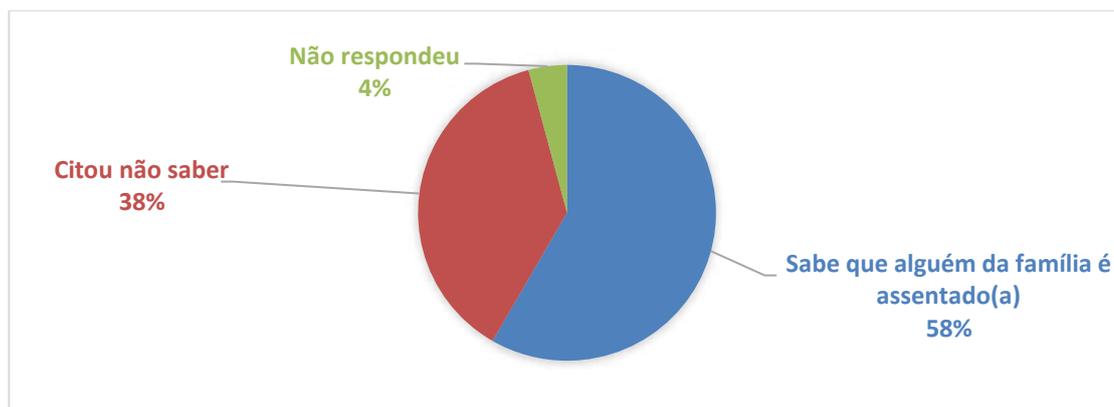


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Com a segunda aplicação do questionário, alguns alunos(as) mencionaram nesta pergunta que tiveram a curiosidade em saber se alguém da família é assentado(a) e também se alguém da família participou da luta pela terra, como é constatado: “Sim, meu avô é assentado, e eu perguntei pra meu pai se alguém da nossa família é assentada e se lutou pela terra, meu pai contou que meu avô era uma das pessoas que lutou muito pela terra, aí eu fui conversar com meu avô, ele me contou um monte de coisa da história da luta pela terra.”

O debate em sala de aula a partir das leituras do Caderno Didático despertou a curiosidade nos(as) alunos(as) em saber mais sobre seus familiares terem participado ou não da luta pela terra, bem como se tem alguém na família que seja assentado(a). Com essas inquietações eles(as) investigaram, questionaram pais, avós, tios, etc. Ao responderem o questionário no segundo momento, 14 alunos(as) afirmaram saber que tinha alguém na família que é assentado(a), antes tinha sido só 4% que fez tal afirmação, subindo agora para 58%, um aumento de 44%. Muitos citaram quem era a pessoa assentada: “meu tio é assentado, ele tem dois lotes”; “minha avó é assentada, ela mais meu avô lutou pela terra, meu avô já morreu”; “o meu pai tem um lote, ele é assentado, ele contou que meu avô lutou pela terra.”

Gráfico 12 – Conhecimento sobre alguém da família ser assentada (depois)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Teve-se um grande crescimento percentual dos(as) que descobriram ter alguém da família que é assentado(a) e que lutou pela terra, ainda assim, 38% respondeu não saber e 4% continuou sem responder. Aqui pode ser uma possível fragilidade do produto, certamente os resultados poderiam ser melhores, uma alternativa provável para isso, seria apresentar em umas das seções do Caderno Didático uma proposta de estudo dirigido para os(as) estudantes realizarem com a família (um roteiro de questionário para ser aplicado com os pais, tios, avós, entre outros parentes).

Outra questão, que teve o propósito de saber o que o(a) aluno(a) tem de conhecimentos concernente à família, seguiu com uma solicitação para que escrevessem um pouco sobre as atividades laborais que os pais realizam. Na primeira aplicação do questionário, 20 alunos(as) responderam, todos(as) foram bem sucintos(as), apenas citaram o trabalho que seus pais fazem, por exemplo: “minha mãe cuida da casa”; “meu pai é moto táxi”; “moro com minha avó, ela é aposentada”; “meu pai bota roça e pesca, minha mãe cuida da casa e é agente de saúde.”

Ao se aplicar o questionário após o trabalho com o Caderno Didático, novamente 20 foram os respondentes, a diferença é que alguns deram mais detalhes do trabalho que seus pais realizam, como: “minha mãe cuida da casa, ela limpa a casa, lava roupa, faz comida e tem dias que ela quebra coco, ela quebra coco mais a comadre dela, aí ela faz sabão e azeite”; “meu pai bota roça, ele planta arroz, milho e feijão, tem vez que ele planta macaxeira, ele também roça juquira¹⁸”.

¹⁸ Roçar juquira é cortar com roçadeira o mato que nasce em áreas de pastos, os fazendeiros pagam o trabalho manual dos trabalhadores por diária, na maioria das vezes, o trabalhador quando vai roçar juquira, dependendo da distância da quinta, já leva o almoço pronto.

Percebe-se que o distanciamento dos(as) alunos(as) em saber sobre a própria família não é restrito ao processo da luta pela terra, as vivências atuais como o trabalho dos pais também não são bem conhecidas. Houve 4 alunos(as) que não responderam em nenhuma das aplicações do questionário, nem antes e nem depois do trabalho com o Caderno Didático em sala de aula. No tocante à questão do trabalho dos pais, os impactos dos resultados foram especificamente no aspecto qualitativo, quem respondeu na primeira aplicação, também respondeu na segunda, porém com respostas mais descritivas.

Com a aplicação do produto, o Caderno Didático, confirmou-se que há alunos(as) no 9º ano que não são alfabetizados(as), por esta condição tiveram os(as) que não responderam todas as perguntas do questionário em nenhum dos momentos, nem antes e nem depois do trabalho com o produto. Algumas atividades do Caderno Didático também ficaram sem ser respondidas, houve ainda os(as) que responderam, mas com letras ilegíveis ou com argumentos soltos, escrita sem coerência e coesão.

Diante deste cenário complexo, infere-se que o produto teve a potencialidade de instigá-los(as) a lerem e escreverem, uma vez que foi perceptível a não habilidade da escrita da turma de modo geral, por outro lado, esta mesma faceta do produto pode se configurar em fragilidade, na medida em que nem todos(as) os(as) alunos(as) conseguiram acompanhar as propostas de leitura e escrita, sendo necessário talvez ter feito uma adequação do material para tais alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objeto de estudo, memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã (Esperantinópolis-MA) como pressupostos base da articulação do Ensino de História à Educação do Campo, de modo a atender um ensino contextualizado, contemplando conteúdos que façam parte da história da comunidade Palmeiral. Compilou-se memórias dos conflitos junto a assentados(as) da comunidade Palmeiral, aplicou-se entrevistas também aos professores(as) de História da Escola Municipal Jefferson Moreira, fez-se observação na turma do 9º ano, elaborou-se um Caderno Didático como Produto Educacional e aplicou-se o mesmo à turma em que a observação foi realizada.

Os dados teóricos examinados, expuseram que a Educação do Campo já alcançou notórias conquistas nos campos, legal e pedagógico, mas ainda precisa está em permanente luta em movimentos sociais de caráter educacionais em âmbitos, municipal, estadual e federal, para se firmar enquanto perspectiva de ensino no e do campo, bem como, para assegurar sua prática no cotidiano escolar. Pois, o sistema educacional brasileiro historicamente não tem tido responsabilidade em promover no campo, uma educação que respeite e valorize a identidade da população camponesa.

Isto tem resultado em um Ensino de História apartado dos movimentos sociais dos homens e mulheres do campo, o currículo e a cultura escolar, não têm considerado a história local. Esta é uma de tantas medidas do capitalismo para proporcionar o esquecimento das memórias de lutas e resistências da população do campo em defesa de direitos coletivos e individuais, como o sufocamento de memórias da luta pela terra. Dessa maneira, o Ensino de História na escola do campo, tem sido efetuado de forma urbanizado, desconsiderando os saberes e fazeres deste espaço, o homem e a mulher do campo são compreendidos como o não ideal de seres humanos, que precisam se inspirar no homem e na mulher da cidade.

No decorrer desta dissertação, analisou-se a conexão do Ensino de História e Educação do Campo, confirmou-se que são ciências específicas, têm seus próprios objetos de pesquisa, bem como de ensino e aprendizado, contudo, o Ensino de História que visa contemplar o conhecimento histórico desenvolvendo a consciência história na perspectiva de favorecer a formação humana amplamente, se conecta intimamente aos princípios da Educação do Campo. Amplia a compreensão de si e de mundo, um ensino formativo que atende aspectos, escolar, político, social e humano do indivíduo.

A conexão do Ensino de História e Educação do Campo, é consistente e pertinente aos pressupostos de uma educação emancipatória e contra-hegemônica, que prima pelo desenvolvimento da criticidade com um ensino problematizador, concebendo práticas metodológicas nas escolas do campo, que condicionem o resgate de memórias individuais e coletivas da luta pela terra, bem como valorizando saberes dessa população em lidar com a terra, podendo até ensinar e aprender receitas para tratamento de doenças, o modo de vida sobre religiões, costumes, crenças, etc.

Ensino de História articulado à Educação do Campo é um desafio constante, falta materiais didáticos que dá visibilidade aos saberes e fazeres da população camponesa, por isso, apesar de o estado do Maranhão nas décadas de 1970 e 1980 ter um dos maiores índices de registros de assassinatos de trabalhadores(as) rurais, ser a unidade federativa do Brasil com mais conflitos em 2022. Tais dados historiográficos não são trabalhados no Ensino de História, a luta pela terra não é elegida pelo currículo escolar.

Não interessa ao sistema capitalista que a educação acessada pelos(as) camponeses(as) seja com proposta de desalienação das mentes e dos corpos, ao passo que entendam que nada foi, é ou será por acaso, tudo tem o porquê e para que. Percebam a importância de se ter responsabilidade com a história de luta que resultaram no que se tem já conquistado, a luta é herança que precisa ser assumida para a continuidade do fortalecimento da classe.

O desafio em articular Ensino de História e Educação, também é pertinente a imposições do Estado, que tem criado mecanismos que são barreiras implementadas em políticas educacionais, que aparentemente são inovações, a exemplo disto, é a BNCC, documento normativo que os currículos devem acompanhar, proposta conteudista e comum a todas instituições de ensino da Educação Básica.

Somando-se a isto, há a inexistência de políticas que fomentem a formação do(a) professor(a) da escola do campo, que na maioria das vezes, acaba assumindo mais esta responsabilidade por conta própria, ainda assim, encontra dificuldades, falta de recursos financeiros para custear as despesas dos estudos, a resistência dos sistemas, principalmente os municipais, em conceder a licença para sua dedicação ao curso de pós-graduação, *lato e stricto sensu* e falta do reconhecimento financeiro desta formação.

Diante de tantos impasses, o Ensino de História vem acontecendo na escola do campo ainda ancorado à Educação Rural, vozes dos(as) trabalhadores(as) não ecoam no que se ensina e se aprende nesta escola, como foi constatado na Escola Municipal Jefferson Moreira, mesmo pertencendo a um assentamento, o Assentamento Palmeiral-Vietnã, não tem praticado a

conexão do Ensino de História e Educação do Campo, a identidade, saberes e fazeres da população local não são associados aos conteúdos do currículo formal, as memórias da luta pela terra historicamente ficaram silenciadas no campo do esquecimento, não têm feito parte da formação dos(as) alunos(as) da comunidade Palmeiral.

A luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã iniciou na segunda metade da década de 1970 e perdurou intensamente até 1992, quando o assentamento foi oficializado pelo ICRA, daí em diante os conflitos foram cessando, ainda assim, a luta continua no sentido de se buscar o documento legal de cada lote, posto que mesmo estando na terra como donos, as famílias assentadas ainda não têm o documento que legalmente lhes confere os direitos de proprietários(as) da terra.

Nas décadas de 1970 e 1980, os(as) trabalhadores(as) rurais que empreitaram a luta pela terra, tiveram o apoio e proteção do padre Raimundo Jorge de Melo, que representando a igreja protegia os(as) trabalhadores(as) de várias formas, expondo a própria vida. Padre Jorge ajudou até na constituição do STTR, inicialmente STR, o sindicato oficialmente nasceu dentro de um departamento da igreja católica, o salão paroquial, como foi rememorado pelos(as) entrevistados(as) durante a pesquisa.

Com respaldos da Lei Sarney de Terras, Chico Gomes na década de 1970 se apropriou das terras que atualmente é o assentamento pesquisado, como dono das terras, o fazendeiro começou a cobrar renda dos(as) trabalhadores(as) para as atividades de botar roça e quebra do coco babaçu, com isto, famílias inteiras se integraram à luta pela terra que foi iniciada por Valdir Fernandes Araújo e Lourenço Moura de Oliveira, os pioneiros deste ideal, trouxeram a ideia de municípios vizinhos ao conhecerem o movimento de luta pela terra através da articulação do sindicato.

Na luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã não ocorreram assassinatos, no entanto, teve ameaças constantes, um processo que segundo as memórias dos(as) assentados(as) de Palmeiral, foi cheio de medos, inseguranças e resistências, pessoas foram presas, muito gado do fazendeiro foram mortos pelos trabalhadores, os homens que estavam na luta pelo direito à terra.

Muitos dos(as) alunos(as) da Escola Municipal Jefferson Moreira, são descendentes de homens e mulheres que lutaram pela terra, conforme os resultados da pesquisa, de modo geral, não conheciam esta historicidade, tiveram o primeiro contato com dados historiográficos dos conflitos, por meio das memórias registradas no Caderno Didático, o Produto Educacional elaborado nesta pesquisa, aplicado à turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

O Caderno Didático não foi construído com a perspicácia de ser a solução do problema de o Ensino de História não ser articulado à Educação do Campo naquela escola, foi organizado com o objetivo sim de contribuir com mudanças, mas de ser um recurso que provocasse questionamentos sobre o que e como tem se ensinado nas aulas de História, percebendo possibilidades como o produto, identificar outras fontes do ensino e aprendizado de História, que não seja unicamente o livro didático.

Os resultados da aplicação do Produto Educacional, demonstraram que as proposições com o Caderno Didático foram alcançadas, conseguiu-se na prática desenvolver uma iniciativa de levar o(a) aluno(a) através do Ensino de História conhecer a história local, conhecer as memórias de lutas de suas famílias, se percebendo também enquanto construtor(a) da história. Provocou-se uma aproximação entre o que é ensinado e as vivências dos discentes, desencadeando novas formas de pensar, ver e interpretar o mundo, em especial sua realidade local.

REFERÊNCIAS

Entrevistas

- A. R. S. M. Entrevista concedida em 12 de abril de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- B. A. P. Entrevista concedida em 03 de junho de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- C. A. B. Entrevista concedida em 07 de junho de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- C. A. R. Entrevista concedida em 19 de maio de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- C. A. L. Entrevista concedida em 10 de maio de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- C. B. A. Entrevista concedida em 06 de junho de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- E. S. A. Entrevista concedida em 18 de abril de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- E. S. N. G. Entrevista concedida em 12 de junho de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- F. A. R. Entrevista concedida em 19 de maio de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- F. F. G. Entrevista concedida em 11 de junho de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- J. F. S. Entrevista concedida em 23 de abril de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- J. A. S. Entrevista concedida em 16 de abril de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- M. L. A. Entrevista concedida em 06 de junho de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- M. S. S. Entrevista concedida em 16 de abril de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- M. F. S. Entrevista concedida em 07 de abril de 2023, na cidade de Esperantinópolis.
- V. F. A. Entrevista concedida em 18 de abril de 2023, na cidade de Esperantinópolis.

Bibliografia

ALVES, Maria Santos de Oliveira. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. **Anais eletrônicos da IV Semana de História do Pontal/III Encontro de Ensino de História**. Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal I Ituiutaba – MG. 29 de novembro de 2016. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em 11 de fevereiro de 2023.

AMARAL NETO, Roberval. “LEI SARNEY DE TERRAS”: conflitos fundiários e resistência camponesa no oeste maranhense nas décadas de 1970 e 1980. ANPUH-Brasil – **30º simpósio de História** – Recife, 2019.

AMARAL NETO, Roberval. A Luta pela terra no Vale do Pindaré (MA) nos anos de 1960 e 1970: a trajetória política e sindical do camponês Manoel da Conceição. ANPUH-Brasil. **XV Encontro de História Oral**, 2020. Disponível em: <https://www.encontro2020.historiaoral.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjY1NDgiO30iO3M6MT0iaCI7czoZMjoiMmU2ZTZmZDUxYzE4ZjU2NjEwOWVhYzA4MzkzMWZkY2IiO30%3D>. Acesso em 11 de fevereiro de 2024.

ARAGÃO, 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** (Dissertação de Mestrado - UFPE). 2020. 160 f.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). Por uma educação do campo. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ASSELIN, Victor. **Grilagem: Corrupção e violência em terras do Carajás**. 1ª Edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 1982.

AYRES JUNIOR, José Costa. **A Organização das Quebradeiras de Coco Babaçu e a Refuncionalização de um Espaço Regional na Microrregião do Médio Mearim Maranhense**. Dissertação apresentada no programa de mestrado do curso de Geografia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. 2007.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. Trabalho, conflitos e identidades numa terra de babaçu. **HISTÓRIA SOCIAL**, Campinas – SP NO 14/15 255–275, 2008.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. Vivências Rurais, Narrativas Múltiplas: Memórias e Lutas Sociais em Terras Maranhenses. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.

BARBOSA, Viviane de Oliveira; MELO, Aldina da Silva. **Do esquecido ao silenciado: memórias da violência entre quebradeiras de coco no Maranhão**. In: BARBOSA, Viviane

de Oliveira; MELO, Aldina da Silva (ORGS). Mulheres rurais e violência algumas abordagens. São Luís: EDUFMA, 2015.

BARROS, José D'Assunção. HISTÓRIA LOCAL E HISTÓRIA REGIONAL – A HISTORIOGRAFIA DO PEQUENO ESPAÇO. Rev. **Tamoios**, São Gonçalo (RJ), v. 18, n. 2, págs. 22-53, jul-dez. 2022. Disponível em: https://arquivos.ufrj.br/arquivos/2022185045867c3294139af04742fb7c6/Histria_Local_e_Histria_Regional_-_a_historiografia_do_pequeno_espaço_Tamoios.pdf. Acesso em: 01 de janeiro de 2024.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Da luta às políticas de Educação do Campo: caracterização da educação e da escola do campo. **XX EPENN – Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste**. Natal/RN. 28 a 31 de outubro de 2014.

BENATO, João Vitorino Azolin. **O ABC do Cooperativismo**. São Paulo: Ica, 131p,1995.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei nº 6.383, de 7 de dezembro de 1976**. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1976.

BRASI. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Programa de Aquisição de Alimentos (PAA): resultado das ações da CONAB em 2014**. Brasília/DF: CONAB/GECAF, 2015.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório/Comissão Nacional da Verdade. – Recurso eletrônico. – Brasília: CNV, 2014. 976 p. – (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 1). Disponível em: https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

BRODBECK, Marta. **Vivenciando a história: metodologia de ensino de história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BURKE, Peter. História como memória social. In: BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo (orgs.). **MST, universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas** /. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação**. Cadernos do ITERRA, Ano II, n. 6, p. 80-103, 2002. Disponível em: <http://www.mstemdados.org/sites/default/files-/Caderno%20Iterra%2006.pdf>. Acesso em: 21 janeiro de 2024.

CAIMI, Flávia Eloísa. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, vol.3, jan/jun. 2016.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na História para a didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no Campo Brasil 2022**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino – Goiânia: CPT Nacional, 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Assassinatos no Campo: crime e impunidade (1964-1985)**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Secretaria Nacional do Movimento Sem Terra, 1986. Disponível em: <https://mst.org.br/download/dossie-assassinatos-no-campo-crime-e-impunidade-1964-1985>. Acesso em 27 de dezembro de 2023.

DECRETO DE DESAPROPRIAÇÃO de Nº 99. 243, de 30 de junho de 1988.

DELGADO, Lucília. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, v. 6, p. 9-25, 2003.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

EDITAL Nº 31/2021-PPG/CPG/UEMA

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

FERREIRA, Marcia Milena Galdez. Rumo ao Maranhão: teias migratórias e memória dividida. **Tempos Históricos.** Volume 23. 2º semestre de 2019. P. 342-374.

FERREIRA, Marcia Milena Galdez. A invenção do eldorado maranhense em narrativas de migrantes nordestinos (1930-1970): aportes teóricos metodológicos. **Outros Tempos**, vol. 13, n. 21, 2016 p. 84-107. ISSN:1808-8031.

FILATOW, Fabian. Movimentos sociais, memória e ensino de História. In: PADRÓS, Enrique Serra; GEDOZ, Sirlei Teresinha; BARROSO, Véra Lucia Maciel. (Orgs). **Movimentos sociais e ensino de história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre : ANPUH-RS, 2021. Disponível em: https://www.anpuh-rs.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=89490. Acesso em 08 outubro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONSECA, Seiva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História. Belo Horizonte:** Dimensão, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GARLET, Francieli Regina; CARDONETI, Vivien Kelling. Sobre a produção de um caderno didático que intenta abrigar vazios. **Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas:** entre fronteiras, conexões e compartilhamentos. 24º Encontro da ANPAP, Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria, RS, 22 a 26 de setembro de 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz; PEREIRA, Ailton dos Reis. **História e acontecimento:** imagens narrativas no relato oral de uma liderança dos trabalhadores rurais de Rondon do Pará. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 12, n. 1, jan.-jul., 2019.

INCRA. **Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf>; Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LAGO, Maria Geovana Pereira do; SILVA, Vanessa dos Santos. **ESCOLA DO CAMPO E PROJETO POLITICO PEDAGOGICO:** Caracterização e análise da Escola Municipal Jefferson Moreira na Comunidade Palmeiral Esperantinópolis - MA. 2015. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d17-escola-do-campo-e-projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

LEITE, Sergio; MEDEIROS, Leonildes. Agronegócio. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

MARANHÃO. **Lei Nº 2.968 de 17 de junho de 1969.**

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. FGV Editora – Rio de Janeiro, RJ – Brasil. 1ª Edição, 2019.

MARQUES, Emiliana Maria; CORTES, Maria; VALENTE, Rubens. **Princípios e práticas pedagógicas da Educação Escolar do Campo.** 2014. Disponível em: https://ufop.br/sites/default/files/principios_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

MATOS, Antonia Poliana Rufino De. Políticas de pós-graduação: território de luta da educação do campo. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/101032>. Acesso em: 24/03/2024.

MEDEIROS, Leonilde de; LEITE, Sérgio (Orgs.). **Assentamentos rurais: mudança social e dinâmica regional**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2013.

MENDONÇA, Sonia Regina. **A Industrialização Brasileira**. São Paulo. Editora Moderna 2 Edição, 1995.

MOLINA, Mônica. **Cultivando princípios, conceito e práticas**. In: Presença pedagógica. Belo Horizonte: 2009.

MOLINA, Mônica. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

MONTELLATO, Andréa Rodrigues Dias. **História Temática: diversidade cultural e conflitos**. São Paulo: Scipione, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. *Et al.* O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, ano 1, 1, p. 131-142, 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 28 Fevereiro de 2023.

MOREIRA, Atalicio Gomes de Sousa. **As quebradeiras de coco, a luta pela terra e a conquista do Assentamento Riachuelo em Lima Campos, Maranhão**. (Monografia de Graduação - UFMA). Codó, 2023.

NEVES, Delma P. Agricultura Familiar. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, p. 7-28 dez. 1993.

OLIVEIRA, Lia Maria; CAMPOS, Marília. **Educação básica do campo**. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAIM; Elison Antonio; SALINI, Gilberto Luiz. Aulas de História para além das quatro paredes e do livro didático. **Revista TEL**, Irati, v. 8, n.2, p. 101-118, jul. /dez. 2017- ISSN 2177-6644.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência no campo**. (Tese de Doutorado – UFPE) – Recife, 2013.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PINSNKY, Jaime; PINSNKY, Carla. Abordagens. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORRO, Roberto ... [et al.]. **As boas práticas de produção sustentável da família Araújo: Povoado Palmeiral, Esperantinópolis, MA**. Brasília, DF: Embrapa, 2020. 62 p. : il. ; 16 cm × 22 cm. – (Mestres do agroextrativismo no Mearim, 11

PORRO, Roberto. **A economia invisível e sua importância para os meios de vida em comunidades agroextrativistas**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum, Belém, v.14, n 1, p. 169-188, jan.-abr. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: EdUnB, 2001.

SANTOS, Ligiéria A. dos. **Questão agrária e as experiências da educação do campo nas escolas do Assentamento Palmeiral Vietnã em Esperantinópolis-MA**. (Dissertação de Mestrado - UFMA). São Luís, 2022.

SANTOS, Ramofly B. dos. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias** v. 18. n. 51. 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

SANTOS, Ramofly B. dos. Educação do campo, movimentos sociais e ensino de história. **XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Conhecimento histórico e diálogo social, ANPUH, Natal – RN. 22 a 26 de julho de 2013.

SANTOS, Ramofly B. dos. Educação do Campo e o Ensino de História: possibilidades de formação. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 183 – 196, jan. / jun. 2011

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de educação do campo**. In: UFBA. Universidade Federal da Bahia. Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia. – Salvador: EDITORA, 2010.

SANTOS, Frednan Bezerra dos; TAVARES, João Claudino. **QUESTÃO AGRÁRIA E VIOLÊNCIA NO MARANHÃO: grilagem, colonização dirigida e a luta dos trabalhadores.** R. Pol. Públ., São Luís, v. 20, n 1, p. 361-382, jan./jun. 2016.

SANTOS, Flávio Reis; SILVA, Magda Valéria. Produção agrícola familiar no Brasil: experiências materializadas em três mesorregiões do estado de Goiás. **Rev. NERA.** Presidente Prudente. v. 22, n. 49, pp. 211-243 Ma.-Ago./2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/5944/4914/23533>. Acesso em 10 de março de 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 54-66.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 16 de setembro de 2023.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlat Carvalho do Nascimento; MOURA, Jônata Ferreira de. MARANHENSIDADE: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Rev. Hum. & Educ.,** Imperatriz (MA), v. 2, n. 2, p. 05-18, jan./jun. 2020.

SILVA, Iara Souza. **Ensino de história na educação do campo: olhares e perspectivas no caso Maranhense.** (Dissertação de Mestrado - UEMA). São Luís, 2018.

SILVA, Aichely R. da; CUNHA, Valdeir V. da. **A luta pela terra no Maranhão: caso do Bico do Papagaio.** XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Territórios em disputa: Os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro. Uberlândia - MG, 15 a 19 de outubro de 2012. Universidade Federal de Uberlândia – UFU- Campus Santa Mônica.

SILVA, Nilmar dos Santos Silva. Educação do Campo e Ensino de História: Desafios e possibilidades no âmbito da prática docente relacionada aos contextos de comunidades rurais. **IV Encontro Estadual de Ensino de História.** UNEB/CAMPUS XIV. 10, 11 e 12 out. de 2017 – Conceição do Coté – BA.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História em escolas no meio rural brasileiro. **Rev. Cient.,** São Paulo, v. 12, N. 2, p. 469-486, jul./dez. 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Ensinar e aprender em territórios rurais: Históricos, desafios e perspectiva. **Interfaces da Educação.** Paranaíba. V.5, n.13, p. 179-193, 2014.

SILVA, Luiz Etevaldo. O sentido e significado sociológico de emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/S.

SODRÉ, Ronaldo Barros; MACIEL, Samuel de Jesus Oliveira; MATTOS JÚNIOR, José Sampaio de. O emaranhado dos conflitos de terra no campo maranhense. **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos: A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia**, [s. l.], p. 1-10, 2016. (2016)

SODRÉ, Ronaldo Barros. Os conflitos não se isolaram: uma geografia dos conflitos agrários no Maranhão em 2020. In: CABRAL, Diogo Diniz Ribeiro. *et al.* (Orgs.). **Conflitos e Lutas dos Trabalhadores Rurais no Maranhão** - ano 2020. São Luís: UEMA Edições, 2021.

SOUZA, Maísa Brandão; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo: Análise sobre a implementação da BNCC em tempos de ofensiva neoliberal. **Movimentos Sociais & Educação: A busca da unidade na universidade. III Congresso Internacional; V Congresso Nacional**, 25 a 28 de agosto de 2021.

SULIDADE, Mariana da. **A LUTA PELA TERRA EM SALA DE AULA: Ensino de História no Maranhão Contemporâneo e Produção do Paradidático “Terra Livre”** (Dissertação de Mestrado - UEMA). São Luís, 2018.

TAMANINI, Paulo Augusto; MORAIS, Ana Meyre de; SOUZA, Maria do Socorro. Ensino de História e a Educação do Campo. Um olhar a partir das imagens de si. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e5839109065, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346162004_Ensino_de_Historia_e_a_Educacao_do_Campo_Um_olhar_a_partir_das_imagens_de_si. Acesso: 01 de janeiro de 2024.

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

VELOSO, Léo Jaime Ferreira. **A Educação do Campo como possibilidade de efetivação da educação ambiental: uma experiência de intervenção na Escola Municipal Rui Barbosa no Assentamento Palmeiral-Vietnã, Esperantinópolis, MA.** (Dissertação de Mestrado - UFRB). Amargosa, BA, 2019.

VERAS, Carlos Magno dos Anjos. **Quintais agroflorestais na agricultura familiar em assentamentos de reforma agrária: potencial e rendimento de fruteiras.** 2005. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/373/1/Carlos%20Magno%20dos%20Anjos..pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2022.

VIANA, Camila; SANTOS, Janete S. dos; MOURA, Jónata F. de. Maranhensidade no espaço escolar: formações discursivas entre o lugar curricular e a posição sujeito-professor do Ensino Fundamental I. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.36. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4301/2625>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

WELCH, Clifford Andrew. **Conflitos no Campo.** In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) _____ está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “**MEMÓRIAS DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL-VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: Caderno Didático, Ensino de História e Educação do Campo**”, para o qual será realizada *a coleta de dados no próprio assentamento pesquisado, ou seja, as entrevistas serão desenvolvidas na casa dos participantes assentados e na escola local com os professores de História do 6º ao 9º do Ensino fundamental (os que atuaram em 2022 e os que atuam neste ano de 2023) em acordo com os colaboradores que aceitarem participar da pesquisa. Além de contar ainda com os alunos do 9º ano também como participantes da pesquisa referente à aplicação do produto. (Professores e alunos da Escola Municipal Jefferson Moreira).*

A responsável pela pesquisa é a Sra. **Raimunda de Jesus Matos Silva**, professora e supervisora escolar da rede municipal de Esperantinópolis-MA, mestranda do curso de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A pesquisa conta com a orientação da Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa.

O estudo se destina compilar e analisar memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã (Esperantinópolis-MA), a fim de atender a um ensino contextualizado, que faça parte da história da comunidade que abriga a escola, e, para tanto, elaborar um Caderno Didático que articula os pressupostos do Ensino de História e da Educação do Campo, voltado ao 9º ano da Escola Municipal Jefferson Moreira, podendo ser usado em outras escolas do campo.

Para tanto, tem-se os seguintes os objetivos específicos: empreender conexões entre o Ensino de História e a Educação do Campo, tomando os pressupostos do paradigma Educação do Campo como direcionamentos do Ensino de História; investigar o tema da luta pela terra como objeto do Ensino de História na escola do campo; reconstituir o processo histórico de formação do Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis-MA (1970 a 1992) por meio das memórias dos(as) trabalhadores(as) rurais assentados(as); elaborar um Caderno Didático articulando ensino de história local e Educação do Campo, de modo a promover um ensino na

Escola Municipal Jefferson Moreira que valorize as lutas dos(as) trabalhadores(as) rurais da região, realizando a aplicação e análise dos resultados deste material didático na aprendizagem dos(as) alunos(as) do 9º ano.

Apresenta-se a importância deste estudo a partir da exposição de circunstâncias profissionais, acadêmica-científicas e sociais que justificam a escolha em realizá-lo: atuar no Ensino Fundamental, como professora dos anos iniciais e supervisora escolar dos anos finais na Escola Municipal Jefferson Moreira, a escola para qual o produto educacional é direcionado. Trata-se de uma instituição pública localizada na zona rural do município de Esperantinópolis-MA, mais precisamente no povoado Palmeiral, uma comunidade ribeirinha que fica na área do Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis. Esse assentamento foi criado pelo INCRA oficialmente em 1992. Não há um registro formal da luta pela terra que venha a favorecer uma ação pedagógica, sobretudo no Ensino de História, que oportunize visibilidade aos sujeitos históricos coletivos e individuais presentes na conquista do espaço territorial, por consequência, política e educacional da referida comunidade.

A contribuição dos participantes do estudo será voluntária, por meio de respostas a uma entrevista semiestruturada sobre memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã em Esperantinópolis-MA (tocante aos assentados), tais memórias podem ser das próprias vivências e/ou das vivências de seus familiares e amigos. E entrevista com os professores referente à prática de Ensino de História que desenvolvem cotidianamente. É importante destacar que durante o processo de levantamento de dados, a mestrandia Raimunda de Jesus Matos Silva, fará uso de gravadores e câmeras para o registro dos dados coletados junto aos colaboradores da pesquisa.

Os riscos ao participante da pesquisa podem ser identificados como: o arrependimento em aceitar participar da pesquisa e querer não concluir, o que será prontamente respeitado; despertar lembranças dolorosas; acessar lembranças incompletas ou não claras, nesse caso terá o direito em escolher que a pesquisadora faça uso ou não dessas memórias. De todo modo, sempre estará disponível para mudanças ou ajustes do que coletou conforme seja o desejo do participante, além disso, para evitar maiores riscos ao participante, caso deseje, a sua identidade será resguardada na divulgação dos resultados da pesquisa.

Dessa forma, as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos sempre resguardando a identidade do participante.

Ademais, a pesquisadora buscará parcerias com o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e com as Secretarias Municipais, a de Assistência Social e a de Educação, com o intuito de conseguir um acompanhamento de psicólogo para com o participante que sinta essa necessidade.

No tocante aos benefícios aos participantes ressalta-se que será uma forma de estar contribuindo com seus pares, de lutar para que as conquistas já alcançadas por sua classe sejam valorizadas pelas gerações futuras. Logo, o participante da pesquisa terá o benefício de não ficar no mundo do esquecimento, referente à sua atuação política e social. Dessa maneira, serão benefícios que transpassam o individual e chegam a ser coletivos.

Em toda e qualquer etapa da pesquisa o participante pode procurar a pesquisadora para sanar suas possíveis dúvidas, posto que se tem o compromisso em fornecer todas as informações necessárias aos participantes. Caso o participante deseje se desligar da pesquisa, pode comunicar seu desligamento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Por fim, pontua-se que o(a) participante não terá gastos financeiros com a pesquisa, bem como não terá benefícios dessa natureza com a publicação dos resultados. Contudo, se acontecer gastos financeiros por conta dos riscos da pesquisa, o participante será ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão. Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda dela participar e, para tanto **DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto).....Bloco:
 Nº:, complemento: Bairro:
 Cidade:CEP.: Telefone:
 Ponto de referência:

Nome – Raimunda de Jesus Matos Silva

Telefone – (99) 988389421

Endereço eletrônico do(a) Pesquisador(a) Responsável – raimunda080286@gmail.com

Esperantinópolis-MA, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Raimunda de Jesus Matos Silva

RAIMUNDA DE JESUS MATOS SILVA

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

RG:

Conselho de Classe

NOME COMPLETO DO(A) PESQUISADOR(A) PARTICIPANTE

RG:



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. O nome dela é: **“MEMÓRIAS DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL-VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: Caderno Didático, Ensino de História e Educação do Campo”**.

O nosso objetivo é: compilar e analisar memórias da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã (Esperantinópolis-MA), a fim de atender a um ensino contextualizado, que faça parte da história da comunidade que abriga a escola, e, para tanto, elaborar um Caderno Didático que articula os pressupostos do Ensino de História e da Educação do Campo, voltado ao 9º ano da Escola Municipal Jefferson Moreira, podendo ser usado em outras escolas do campo.

Por isso, vamos observar aulas de História em sua sala de aula, depois dessa etapa, aplicaremos um questionário com você, após isso, o professor de História com nossa orientação trabalhará o com a turma o Caderno Didático com a história da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã. Quando for finalizado o trabalho com esse Caderno Didático, faremos novamente a aplicação do questionário que aplicamos antes das observações das aulas.

Por isso, nós iremos na sua escola aplicar estas etapas da pesquisa.



Para participar deste estudo, a pessoa que cuida de você, com quem você mora, vai assinar um Termo de Consentimento, que é um papel que autoriza que você participe. Por isso, essa pessoa vai escrever o nome dela nesse papel. Além disso, a pessoa que cuida de você,

poderá retirar a autorização dela a qualquer momento, aí você para de fazer as atividades e isso não causará nenhum problema pra ela e nem pra você.

E também se você não quiser participar dessas atividades, não tem problema. Nós não vamos ficar tristes com você.

Nós estamos alegres de conversar com você!!

O risco da pesquisa poderá estar no arrependimento em aceitar participar da pesquisa e querer não concluir, o que será prontamente respeitado. Se não quiser mais participar do estudo, nós iremos parar com a pesquisa e voltar a fazer quando você decidir, ou seja, marcaremos outro dia pra voltar a fazer ou então não continuaremos com a pesquisa, se você não desejar mais continuar.

Ninguém vai saber que você está participando dessa pesquisa, isso é segredo nosso.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados em revistas, mas sem identificar o seu nome.

Este documento está impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com as pesquisadoras e a outra será entregue a você ou o(a) seu(sua) cuidador(a).

Para finalizar, vamos ler o que diz abaixo:

Eu, _____, que tenho o documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos desse estudo e entendi tudo. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar da pesquisa.

**Impressão
Dactiloscópica**

Esperantinópolis-MA, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) adolescente/estudante participante da pesquisa
cuidador também irá assinar este Termo para confirmar que todas as

informações foram passadas e confirmando que ele concorda.

Assinatura do(a) Cuidador(a) ou pessoa responsável

Quero confirmar também que eu, Raimunda de Jesus Matos Silva, pesquisadora responsável, consegui de forma voluntária que estas pessoas participassem da pesquisa e expliquei tudo o que ia ser feito.

Raimunda de Jesus Matos Silva

Raimunda de Jesus Matos Silva (Pesquisadora responsável)

CPF: 024.688.813-03

Viviane de Oliveira Barbosa

Viviane de Oliveira Barbosa (Pesquisadora participante)

CPF: 988.342.073-00

Contatos do(a) Pesquisador(a) responsável:

Fone: (99) 98838-9421 Email: raimunda080286@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: **CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA) – CESC/UEMA**

Endereço: Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. CEP: 65620-050. Caxias-MA

Fone: (99) 3521 3938

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL**

**PROPOSTA DE ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA APLICADA COM ASSENTADOS DO ASSENTAMENTO
PALMEIRAL-VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA**

- 1) Quais as principais memórias que você tem de sua infância?
- 2) Quando você ou sua família chegou no Maranhão e Esperantinópolis?
- 3) Como foram seus primeiros anos no Assentamento Palmeiral Vietnã?
- 4) Relate o que você se lembra sobre a luta pela terra no Assentamento Palmeiral Vietnã.
- 5) Como os trabalhadores rurais se organizavam na luta pela terra? Eles tinham apoio de instituições? Quais foram as contribuições do sindicato dos trabalhadores rurais?
- 6) Quando a luta pela terra foi mais intensa no Assentamento Palmeiral Vietnã?
- 7) Como você ou sua família participaram da luta pela terra?
- 8) O que foi determinante para a conquista pela terra no Assentamento Palmeiral Vietnã?
- 9) Quem eram os trabalhadores rurais mais atuantes na luta pela terra e como esses se articulavam com os demais trabalhadores?
- 10) Descreva benefícios que a comunidade conseguiu a partir da conquista da terra.
- 11) Hoje você se arrepende de algum posicionamento seu durante a luta ou pediria a sua família que atuasse de outra maneira? Por que?

- 12) Como assentado(a) o que mudou em sua vida?
- 13) Atualmente quais são os principais desafios dos trabalhadores rurais assentados em relação à terra?
- 14) Como acontece no atual momento a organização dos assentados do Assentamento Palmeiral Vietnã?
- 15) Cite o que você aprendeu na luta pela terra que gostaria que seus filhos(as), todos os filhos(as) dos assentados(as) aprendessem.
- 16) Como tem sido a relação dos assentados com a educação escolar desenvolvida pela Escola Municipal Jefferson Moreira?
- 17) A Escola Municipal Jefferson Moreira tem desenvolvido ações em que aproxima os assentados com o ensino aprendizado dos alunos?
- 18) Você já participou como colaborador de alguma atividade desenvolvida pela Escola Municipal Jefferson Moreira no sentido de oportunizar o aluno a conhecer a história local? Se sim, relate como foi a experiência.
- 19) Você sabe se a Escola Municipal Jefferson Moreira tem trabalhado a luta pela terra como abordagem do ensino escolar?
- 20) Em seu entendimento a Escola Municipal Jefferson Moreira tem atuado valorizando o conhecimento e a história da comunidade local?

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL**

**PROPOSTA DE ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA APLICADA COM OS(AS) PROFESSORES(AS) DE
HISTÓRIA DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA
MUNICIPAL JEFFERSON MOREIRA (ATUANTES DOS ANOS 2022 E 2023).**

- 1) Qual sua formação? Instituição formadora e ano de conclusão do curso?
- 2) Há quanto tempo você é professor(a)? Sempre trabalhou com o Ensino de História?
- 3) Há quanto tempo trabalha na Escola Municipal Jefferson Moreira? Você é da comunidade?
- 4) Como é sua relação com a comunidade?
- 5) Descreva sua experiência como professor(a) de História na Escola Municipal Jefferson Moreira?
- 6) Qual sua percepção sobre a Educação do Campo?
- 7) A Escola Municipal Jefferson Moreira de modo geral trabalha pautada nos princípios da Educação do Campo?
- 8) Você conhece a história de constituição do Assentamento Palmeiral-Vietnã? Tem trabalhado essa temática no Ensino de história?
- 9) Como a Escola Municipal Jefferson Moreira tem se organizado para contemplar a história local no ensino escolar focando a luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã?
- 10) Você tem aluno(s) de família de assentados? Se sim, sabe se ele(s) conhece(m) a história da luta pela terra no Assentamento Palmeiral-Vietnã?

- 11) Quais os principais desafios para que o Ensino de História aconteça articulado à Educação do Campo?
- 12) Você acredita ser importante articular o Ensino de História à Educação do Campo em escolas do espaço rural? Por quê?
- 13) Quais as fontes que a Escola Municipal Jefferson Moreira tem usado para o Ensino de História focando a história local e a consciência histórica?
- 14) Na sua percepção articular o Ensino de História à Educação do Campo pode melhorar a formação do aluno enquanto cidadão? Por quê?
- 15) Você já trabalhou a luta pela terra dando atenção para a realidade da comunidade local? Se sim, relate como foi a experiência.
- 16) A Escola Municipal Jefferson Moreira sendo uma instituição de ensino localizada em uma área de assentamento, você compreende que a referida tem desenvolvido sua prática pautada na identidade do público atendido? Explique.
- 17) Para você, é importante que a Escola Municipal Jefferson Moreira trabalhe a luta pela terra no Ensino de História articulado à Educação do Campo? Explique seu entendimento.
- 18) Como professor(a) de História quais os principais entraves enfrentados para o desenvolvimento de um ensino que contemple a história, a cultura e os saberes da comunidade local?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO APLICADO À TURMA DO 9º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL
JEFFERSON MOREIRA

DATA: ____/____/2023

ALUNO(A): _____

1) Escreva o que você compreende sobre luta pela terra e reforma agrária.

2) Você sabe algo sobre a história da comunidade Palmeiral? Caso sua resposta seja positiva, faça um breve relato.

3) Você sabe que a comunidade Palmeiral faz parte de um assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)? Se sim, você saberia o nome desse assentamento?

4) Em sua família tem alguém assentada? Se sim, quem é essa pessoa?

5) Você sabe algo da luta pela terra no assentamento onde você mora?

6) Fale um pouco sobre as atividades laborais que seus pais realizam.

7)



O ar, a água e a terra são elementos essenciais para o ser humano permanecer vivo, nesse sentido, a preservação do meio ambiente é fundamental para a qualidade de vida de todos os seres vivos, pois nele constam os elementos que garantem as necessidades vitais, dos homens, das plantas e dos animais. Sem os recursos naturais necessários para as diferentes formas de vida, o ecossistema perde o equilíbrio, ficando ameaçada a continuidade dessas vidas.

A associação dos trabalhadores rurais assentados de Palmeiral decidiu eleger uma parte do assentamento como reserva ambiental. Você sabia desse fato? Em caso positivo fale um pouco a respeito.

8) O que você compreende sobre memórias? Qual a importância das memórias para a história das sociedades e para a própria história que aprendemos na escola?

9) Observe a imagem de sua escola e registre o que você sabe sobre a história da instituição ou relate memórias de sua vivência de aluno nessa escola.



10) Como você avalia as aulas de História que você tem participado no decorrer de sua vida escolar? E o que você gostaria de aprofundar mais nas aulas de História?

11) Você entende ser importante estudar a história local em sala de aula? Explique sua percepção.



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Esperantinópolis-Maranhão, / /

Eu, (Antônio Raimundo dos Santos Marques), declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado (**MEMÓRIAS DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL-VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA**: Caderno Didático, Ensino de História e Educação do Campo), sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) (Raimunda de Jesus Matos Silva e Viviane de Oliveira Barbosa) que o (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Esperantinópolis, STTR – local onde será feita a coleta de dados), conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,

Assinatura do responsável

Nome completo, por extenso, CPF ou CR.
Carimbo ou marca d'água do serviço do.

Diretor ou responsável pela Instituição



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Esperantinópolis-Maranhão, / /

Eu, (Francisca Cleacema Miranda Duarte Magalhães), declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado (**MEMÓRIAS DA LUTA PELA TERRA NO ASSENTAMENTO PALMEIRAL-VIETNÃ EM ESPERANTINÓPOLIS-MA**: Caderno Didático, Ensino de História e Educação do Campo), sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) (Raimunda de Jesus Matos Silva e Viviane de Oliveira Barbosa) que a (Escola Municipal Jefferson Moreira – local onde será feita a coleta de dados), conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,

Assinatura do responsável

Nome completo, por extenso, CPF ou CR.
Carimbo ou marca d'água do serviço do.

Diretor ou responsável pela Instituição