

## AGENDA PÓS-MODERNA, EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Jeane Carla Oliveira de Melo\*

Rita de Cássia Gomes Nascimento\*\*

Vinícius Pereira Bezerra\*\*\*

**RESUMO:** O presente artigo intenta discutir a Educação do Campo como paradigma epistemológico, que tem apresentado, na contemporaneidade, certo distanciamento das raízes marxistas na mesma medida que intensifica o diálogo, em fundamento e método, com a agenda pós-moderna. Nesse sentido, buscar-se-á debater a materialidade deste processo e as contradições essenciais que compõem o lugar da Educação do Campo, como constructo coletivo originado dos movimentos sociais, em uma suposta construção de um projeto societal que tem seu caminho atual direcionado por certo ecletismo teórico que diverge substancialmente do conteúdo de classe. Também objetiva debater acerca do potencial do ensino de História no contexto da Educação do Campo como uma das formas de superação da agenda pós-moderna a partir da produção de uma narrativa histórica contra-hegemônica capaz de aglutinar a memória dos grupos postos à margem da História oficial.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Epistemologia; Pós-modernidade; Ensino de História.

**ABSTRACT:** The presente article aims to discuss the education field as an epistemological paradigm that has introduced in contemporaneity, certain detachment from the marxism roots, on the same extent which intensifies the dialog in footing and method, as a Postmodern agenda. Likewise, must be sought to debate materiality of this process and the main contradictions that compose the position of the Field Education, as collective constructo originated from the social movements, in a supposed construction of a social project that has its current way directed for certain theoretical eclecticism that substantially diverges from the class content. Also aims to debate regarding the teaching of History potential on the context of education

---

\* Mestrado em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora de História do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Alcântara. E-mail: jeane\_melo@ifma.edu.br

\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora de Educação do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Maracanã. E-mail: rita.nascimento@ifma.edu.br

\*\*\* Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor de Sociologia do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Maracanã. E-mail: vinicius@ifma.edu.br

Field as one of the overcoming ways of the postmodern agenda from the production of a historical against-hegemony narrative capable of agglutinate the memory of the groups located on the official history shore.

**Keywords:** Field Education; Epistemology; Postmodernity; Teaching of History.

## INTRODUÇÃO

A Educação do Campo como paradigma epistemológico, em construção desde a década de 1990, tem apresentado, na presente conjuntura, certo distanciamento das raízes marxistas, concomitante a acentuação do diálogo, em fundamento e método, com a agenda pós-moderna. Tal debate tem em conta a necessária crítica ao esvaziamento da concreticidade do debate da Educação do Campo. Esvaziamento este ensejado, em larga medida, pela “debandada” dos intelectuais (PETRAS, 1995) em relação ao referencial histórico-crítico, manifestado academicamente, entre outros, na defesa do “fim das metanarrativas”, “fim da história”, identidades múltiplas e “histórias em migalhas”. É importante ressaltar que em meio à hegemonia conquistada pelo “pensamento único” e as suas formulações sobre o “fim da história”, instaurou-se o refluxo dos intelectuais em relação ao pensamento marxista, provocando a crise dos paradigmas das Ciências Sociais e deslocando a análise histórica para as micronarrativas (DOSSE, 2003).

Este processo desemboca no aprofundamento de um relativismo e ecletismo teórico que tem negado a categoria da luta de classes e, conseqüentemente, a possibilidade de superação da ordem capitalista. Defende-se, assim, o resgate do sentido estrutural da educação (dos e para os camponeses) e sua relação central com o trabalho, com a luta de classe, com suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Pretende-se, com isto, problematizar o contraditório avanço da chamada agenda pós-moderna na Educação do Campo e a relação com lugar assumido pelos movimentos sociais neste contexto marcado pelo avanço do desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, expresso através da

economia de enclave, pela agudização da miséria social e concentração de riqueza. Como uma das alternativas possíveis de superação desta realidade, escolhemos realizar um recorte e abordar o trabalho pedagógico com a disciplina História – considerada um lócus estratégico para a construção de um conhecimento socialmente transformador.

Além disso, a exploração dos trabalhadores e exclusão social administrada através de políticas reformistas e focalizadas como os programas assistencialistas de transferência de renda, políticas sociais mínimas, reforma agrária reduzida à mera distribuição de terras, entre outros. Nesse contexto de arrefecimento da luta, percebe-se o crescimento do espaço de atuação do Terceiro Setor como segmento com amplo apoio político-econômico da esfera estatal e como instrumento de silenciamento da luta da classe trabalhadora (COUTINHO, 2005).

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

Os fundamentos histórico-políticos da Educação do Campo baseiam-se numa pretensa proposta antagônica à chamada Educação Rural, como visão de homem, educação e sociedade que se escamoteia, desde o século XIX, em um projeto elitista de desenvolvimento de mercado. Nesse sentido, a Educação do Campo, emergida a partir da articulação coletiva de entidades – sindicais, religiosas –, professores da zona rural, movimentos sociais do campo, é fruto de um “Movimento Por uma Educação do Campo”. Este se expressou através da organização social em marchas, eventos e seminários que se lançaram a discutir a partir da redemocratização do país, no final da década de 1990, os princípios gerais e específicos em torno de um projeto educativo, e suas as matrizes filosóficas fundamentais, que rompesse com o ruralismo pedagógico e com a histórica imagem da escola rural como espaço do atraso e negação do conhecimento aos trabalhadores rurais, e avançasse rumo à construção de uma consciência epistemológica “para além do capital”.

Historicamente, as políticas de educação para os camponeses foram implantadas de forma compensatória, assistencialistas e focais. Políticas

educacionais engendradas numa educação rural que visava, entre outros, a formação do capital humano, tornando o ser humano “máquinas produtivas” para o sistema capitalista, pensada a partir do mundo urbano com ênfase na produção e preparação para o trabalho.

A trajetória da educação rural insere-se na história do pensamento pedagógico e nas políticas pedagógicas no e para o campo. Nesse sentido é que se demarca o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX para se entender os sentidos deste tipo de educação, e que contexto histórico constitui como pano de fundo, emergido pelas ideias do desenvolvimentismo industrial e os conceitos de urbanização e modernização. As políticas educacionais mantinham uma intrínseca relação educação rural/ trabalho/ desenvolvimento econômico. Em certos períodos, a legislação brasileira não tratou especificamente de Educação Rural, falava-se apenas em ensino com práticas antigas utilizadas pelos povos do campo que mantinham uma relação com terra e a educação, permanecendo eles excluídos do sistema educacional.

Nos processos históricos, a Educação Rural esteve articulada aos interesses privados das organizações internacionais que fortaleciam as ações do sistema capitalista, permanecendo a formação de capital humano, orientada pela política nacional-desenvolvimentista e assegurando uma “[...] política educacional, orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico [...]” (SHIROMA, 2007).

O movimento inicial da Educação do Campo foi construído a partir da articulação de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, pretendeu-se um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004).

Enquanto referencial político e formativo, a Educação do Campo fez-se tendo como base um movimento de luta por uma educação de qualidade que rompesse com ciclo histórico de negação. Ganhou maior visibilidade no cenário educacional brasileiro através da luta por uma educação que se articulasse ao

conjunto de políticas que buscassem a garantia dos direitos sociais dos povos que vivem no e do campo.

Nesse sentido, aponta-se que a produção teórica no âmbito da Educação do Campo, bem como o fundamento e práxis educativa dos cursos de formação neste campo, tem demonstrado certo afastamento das categorias do materialismo histórico e dialético na leitura da realidade e nas propostas de intervenção. Tem-se assumido o pluralismo de concepções que tem desaguado em bases empiristas, neoweberianas, neopositvistas e pós-estruturalistas.

Um ponto chave que tem dominado os discursos – nas universidades, nos projetos e políticas oficiais dos Ministérios (MEC; MDA) e na práxis dos movimentos sociais – é a emergência da afirmação da cultura, identidade e da diferença. Estes pontos têm ganhado força e se fundamentado a partir da negação do caráter de classe e da ontologia derivada do trabalho.

De forma específica, o projeto de educação tomado por este ecletismo teórico tem se materializado em torno da defesa de elementos como: supervalorização dos saberes, da prática, do cotidiano, do concreto entendido como realidade empírica imediata e da participação dos pais e da comunidade nos assuntos da escola; na centralidade da categoria cultura como formadora do ser humano; na noção ampla de currículo e de escola; no utilitarismo; no pragmatismo; no ecletismo; no idealismo e no existencialismo.

Estas questões se fundamentam em princípios neo-escolanovistas, neoconstrutivistas e neotecnicistas, definindo seu caráter neo-produtivista. Nasceram de uma base liberal, que se choca diametralmente com a originalidade do pensamento em sua fase germinal, que apontava a necessidade de construir uma educação *com e para* camponeses a partir de uma consciência antagônica ao sistema capitalista-liberal. Este descolamento da materialidade histórica produz a tomada da escola como entidade abstrata. Como espaço isolado de uma realidade material, e que, de forma autônoma, pode se constituir como agente de transformação subjetiva das “consciências individuais”, através da construção de princípios e valores de convivência para a cidadania formal. Uma perspectiva, ao mesmo tempo, idealista e liberal.

Um ponto a ser discutido refere-se à primazia do senso comum na relação ao conhecimento científico; esta racionalidade encontra apoio, no que tange à formação docente, na epistemologia da prática e na chamada “educação reflexiva”, onde o praticismo cotidiano é visto como elemento central de construção do saber. Lança-se à construção de um professor reflexivo para as escolas do campo, permeado pelos princípios em que o mesmo “recria” a realidade através de um “protagonismo” que permite a permanente e contínua “construção identitária” por meio do “fazer cotidiano”.

Nesse contexto, analisando as pesquisas em torno da formação e trabalho docente nas escolas do campo no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC)<sup>1</sup>, as conclusões permearam substancialmente numa afirmação positiva da perspectiva reflexiva da formação docente na Educação do Campo. Sobre isso, afirmou-se que:

Nesse sentido, consideramos que as experiências analisadas, em diferentes níveis, possibilitaram a construção de um sentimento de pertencimento e identidade com o trabalho cotidiano na escola, favorecendo também a construção da autonomia para assumir os encaminhamentos do dia a dia escolar, pois, para Touraine (1973), a constituição do ator social remete à ação coletiva, mas também à autonomia e reflexividade.

As propostas e as pesquisas de e sobre a formação de professores, tanto a qualificação inicial e continuada, tradicionalmente, têm se apresentado muito eficientes quanto ao ponto de vista de uma ampliação do conhecimento/ conteúdo, na construção de habilidades e competências dos professores. Mas se essas aprendizagens estão isoladas do *fazer*, se não são exercitadas numa ação que seja ao mesmo tempo ação e práxis, elas ficam restritas à construção de autoestima dos professores – na ordem da subjetividade. Ou seja, consegue ampliar no universo de conhecimento, mas se não é exercitada, ela não possibilita mudança no universo escolar. Trabalhar as dimensões e competências dos sujeitos, isoladas do que fazer, porque fazer e como fazer podem ficar no campo intelectual, servindo mais para a realização pessoal da *pessoa do professor*”.

---

<sup>1</sup> Ocorrido em Brasília no período de 06 a 08 de agosto de 2008, concomitante ao II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas de Desenvolvimento do Campo Brasileiro.

Nessa mesma linha, de construção e fortalecimento do discurso localista do saber e identidade nascida da prática escolar, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 2º, (parágrafo único), afirmam:

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. 22).

A cultura e a diversidade encontram centralidade como espaço de produção da escola. Além disso, pretende-se construir uma escola do campo que valorize seus sujeitos em suas diferenças e singularidades, dialogando com a vivência e a realidade cotidiana dos (as) educados (as). Defende-se um “direito específico para um sujeito específico”. Nesse ponto, Molina (2008) defende que na relação campo e cidade,

[...] o respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas (MOLINA, 2008, p. 29).

Segundo discurso oficial, “o desenvolvimento harmônico do meio rural” deve se traduzir a partir da *coesão social sustentada pelos princípios da equidade, respeito e diversidade, à solidariedade, à justiça social, o sentimento de pertencimento e inclusão* (BRASIL, 2003, p. 26). Nessa perspectiva, é de grande relevância se ter uma escola que esteja atrelada às peculiaridades dos povos camponeses. As Diretrizes Operacionais fazem referência à constituição

dessa identidade enquanto forma de estabelecer e fortalecer esse vínculo com a realidade dos sujeitos, incluindo aspectos de construção da memória coletiva e individual, valorizando também a ação dos movimentos sociais enquanto elemento essencial para alcançar as transformações por meio das lutas, tendendo a uma qualidade social de vida dos povos que vivem no/do campo.

De forma geral, buscou-se com a luta por uma Educação do Campo uma educação que excedesse a visão dicotômica que há entre o campo (rural) e cidade (urbano), desfazendo a ideia de que o urbano (cidade) é o mais avançado em detrimento do espaço rural, permeado, segundo esta visão, por uma histórica e “insuperável” decadência. Este ponto, segundo Vendramini (2009) precisa ser problematizado, uma vez que tal princípio parte, inicialmente, de uma pretensa diferenciação entre campo e cidade, que não pode ser levada ao antagonismo. Há que se tomar cuidado na construção de um debate sistemático que separa social, política e economicamente estes territórios. O estabelecimento dessa pseudo-separação é criado pelo próprio capitalismo. Para o materialismo histórico, o campo e a cidade são pares dialéticos que compõem uma universalidade concreta (FREITAS, 2008).

Outro elemento, refere-se ao ressurgimento do princípio da formação para o atendimento à demanda do mercado. Preparar indivíduos para tornarem-se empregáveis, visando escapar da condição de “pesos sociais”. Este princípio refere-se à uma “pedagogia da exclusão” que tenta incutir uma mentalidade de responsabilização do sujeito por sua condição. Esta fornece base ao ideário do empreendedorismo, do trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais, etc. Tal princípio encontra assento no lema escolanovista do “aprender a aprender” e das “pedagogias das competências” que tem tomado conta das perspectivas pedagógicas ensejadas nas escolas do campo na atualidade, principalmente através das políticas oficiais do Estado.

Através desse processo de reducionismo da Educação do Campo, no campo teórico e prático, percebe-se a reedição da concepção pedagógica dominante baseada na “inclusão excludente” numa perspectiva epistemológica esvaziada dialeticamente (KUENZER, 2005) onde o camponês se encontra

inserido ao sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades no quadro da política de Educação do Campo, porém destituído de qualidade científica e, sobretudo, de materialidade histórica e política.

Os movimentos sociais enfocando a luta por políticas públicas na chamada encruzilhada do capital discutindo o refluxo e expansão do enfrentamento na América Latina, e mais especificamente no Brasil, nestes tempos. Toma-se como foco para discussão a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, entendido enquanto movimento social histórico; e as estratégias utilizadas pelo capitalismo para difusão do Terceiro Setor como forma adequada de participação cidadã de caráter ordeiro e, conseqüente ataque à forma reivindicativa dos movimentos sociais no sentido de defender a minimização de sua força através da assunção de uma forma propositiva mais aceitável no quadro da ideia de participação e diálogo.

## **MOVIMENTOS SOCIAIS E A AGENDA PÓS-MODERNA**

A captura acerca do papel dos movimentos sociais na arquitetura capitalista contemporânea envolve a compreensão, de um lado, sobre sua dinâmica atual, isto é, sua fase de decadência, sob o ponto de vista da materialidade, e seu reflexo na plethora fenomênica, e, de outro, a articulação entre os movimentos sociais e este duplo caráter das investidas dos movimentos sociais em nossa época, qual seja, em favor da manutenção – abertamente declarada ou não – sobre o *mundo realmente existente* ou na constituição da luta pela sua superação.

Notadamente o mundo contemporâneo vem atravessando uma metamorfose profunda, especialmente na estrutura socioeconômica de produção da vida social no ritmo de transformação que as técnicas sofrem. A globalização, no seu *presente grau*, expressa o processo de expansão mundial próprio do capitalismo<sup>2</sup>. Neste aspecto, sua base material se assenta na

---

<sup>2</sup> Marx já previra, ao esquadrihar as leis da acumulação capitalista, tanto a tendência de queda da taxa de lucro quanto a substituição do trabalho vivo pela aplicação tecnológica da ciência por meio da maquinaria. Este intercâmbio universal é uma premissa, como apresentamos adiante, para a construção da superação das formas sociais capitalistas. Afirma Marx e Engels (2003, p. 29-30): “Por meio de sua exploração do mercado mundial, a

chamada terceira revolução tecnológica, isto é, um complexo de técnicas, ainda em evolução, como a informática (computação e microeletrônica), as telecomunicações, a biotecnologia, a engenharia genética, a invenção de novos materiais etc.

Ressalvamos, à luz das qualificadas reflexões de Milton Santos (2003), que a globalização se inscreve em três facetas, o que nos alerta sobre a necessidade de separar, no processo da globalização, aquilo que exige a crítica impiedosa e o que se coloca como alicerce para a construção societária alternativa. A primeira faceta é a globalização tal como ela nos é apresentada, isto é, enquanto *fábula*. Neste caso, reina de modo preponderante um poderoso conjunto de ações ideológicas, em muito mediadas pelos grandes veículos de comunicação de massa, para a sustentação da ordem de dominação e exploração vigente através da maquiagem da realidade apresentada como um verdadeiro “mundo maravilhoso”. A segunda faceta é a globalização tal como ela é, nua e cruamente como *perversidade*. Produção em escala global de miséria e fome, desemprego, doenças endêmicas, devastação de ecossistemas, mortalidade infantil permanente, apesar dos avanços da ciência médica. Toda uma sorte de mazelas sociais que não podem deixar ser imputadas à maneira como as ações hegemônicas e sistêmicas estão sendo conduzidas no atual processo de globalização. A terceira faceta é a globalização tal como ela pode ser, isto é, enquanto *possibilidade*. Essa *outra* globalização, superando sua atual expressão de perversidade, canaliza a universalização das relações sociais mediatizadas pelo dinheiro e pelo avançado grau de desenvolvimento das forças produtivas como intermédio à realização de finalidades sociais e coletivas dos indivíduos, e não a serviço do aumento do lucro através da exploração.

Apostamos na dimensão da *globalização enquanto possibilidade* como algo condizente à aspiração de concretização de uma sociedade planetária

---

burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas ou estão-se destruindo dia a dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida e morte para todas as nações civilizadas (...) Em lugar do antigo isolamento local e da auto-suficiência das nações, desenvolvem-se, em todas as direções, um intercâmbio e uma interdependência universais (...) [A burguesia,] em uma palavra, cria o mundo à sua imagem.”

unificada, de uma cultura mundial que supere as hostilidades entre nacionalidades, etnias e raças. Concentrando-nos, então, no sentido que a globalização aponta ao qual, em face de uma real acentuação das contradições estruturais entre classes e separação e isolamento dos indivíduos numa concorrência cada vez mais feroz, processo este encaminhado pela universalização do capital que arrasta consigo os sistemas político e jurídico e os padrões éticos e culturais, vivenciamos a propagação discursiva de uma integração mundial espontânea entre os países envolvidos, como se todos estivessem em pé de igualdade e voluntariamente participassem do processo de integração.

É preciso estar claro que a globalização como perversidade não é um defeito ou anomalia produzida pela estrutura social capitalista e assim passível de correção. A crise no capitalismo constitui sua normalidade, e esta é resultado da lógica imanente do capital, qual seja, a reprodução auto-expansiva de si mesmo através da extração de taxas de mais-valia cada vez maiores, isto é, a intensificação da exploração do trabalho é sua tendência axial.

No plano discursivo, e os Novos Movimentos Sociais (NMS) se inscrevem nesse campo de ação, notamos, pelo contrário, o apelo à noção de identidade em detrimento da noção de classe social, pois segundo entendem ela obscurece as identidades culturais de maior ou igual importância (gênero, etnia); o “reducionismo economicista” da análise de classe do marxismo é insuficiente ou fracassa na explicação das diferenças de gênero e de etnia no interior das classes. Nessa perspectiva, “Os atores sociais ganham relevância na análise dos NMS, enquanto o peso determinante das estruturas diminui consideravelmente” (PICOLOTTO, 2007). Como se o real fosse regido pelo polo subjetivo e não pelo polo objetivo, a materialidade econômica. Essa inversão ideológica francamente se expressa num programa de ação no máximo reformista, portanto, colocando-se claramente na conservação da sociedade burguesa e não tencionando a sua superação. Esta orientação se encontra no interior do arcabouço do paradigma pós-marxista/pós-moderno. Em resposta a esta ideologia pós-moderna, citamos uma longa mas esclarecedora citação de James Petras (1996):

Os marxistas nunca negaram a importância das divisões de gênero, de raça e de etnia no interior das classes. O que eles têm enfatizado, entretanto, é o sistema social mais amplo que gera estas diferenças e a necessidade de reunir as forças de classes para eliminar todas essas desigualdades, em todos os pontos: trabalho, vizinhança, família. A maioria dos marxistas se opõe à ideia de que desigualdades de gênero e raça possam e devam ser analisadas e solucionadas fora do quadro de referência de classe: que a latifundiária, com empregados e riqueza, tem uma “identidade” essencial com as camponesas que estão empregadas com salários de fome. Que os burocratas indígenas dos governos neoliberais têm uma “identidade” comum com os camponeses indígenas que foram expulsos de suas terras pelos programas econômicos do livre mercado. Por exemplo: a Bolívia tem um vice-presidente indígena governando uma massa presa às plantações de cacau de fazendeiros indígenas. Identidades políticas, no sentido de consciência sobre uma forma particular de opressão por um grupo imediato pode ser um ponto adequado de partida. Este entendimento, entretanto, tornar-se-á uma “identidade” prisão (de raça ou de gênero), isolado de outros grupos sociais explorados, a menos que transcenda os pontos imediatos de opressão e confronte o sistema social no qual ela está embutida. E isso exige uma análise de classe mais abrangente da estrutura do poder social que preside e define as condições específicas e gerais das desigualdades.

Neste passo, um dos aspectos centrais para a sustentação teórica dos NMS nada mais é do que parte da expressão sociocultural da crise capitalista na contemporaneidade, no campo da cientificidade social, que superpotencializa o fetichismo e irracionalismo produzidos pela materialidade econômica. Não é fortuito que um aspecto essencial desta plataforma teórica e prática é a de aprofundar o curso em andamento da ordem político-democrática, através da disputa no interior da estrutura estatal. Como se pode perceber, as palavras de Francisco de Oliveira (2003) neste contexto se mostram inquestionáveis onde “Tudo que é sólido se desmancha... em cargos”. Além do mais, a própria ideia de que estamos aprofundando a cultura democrática, nada mais faz que fetichizar o real sentido da prática política atual que em verdade aprofunda o totalitarismo (BERNARDO, 2007), ignorando

claramente o alerta de Benjamin de que *o estado de exceção tem se tornado a regra geral*. Deste modo, com acerto afirma Ivo Tonet ([200-]):

Por sua vez, a cientificidade atual (no âmbito social) tem assumido um caráter cada vez mais manipulatório. Vale dizer, ela tem se manifestado cada vez mais incapaz de compreender a realidade como uma totalidade articulada em processo e de ir até a raiz dos fenômenos sociais. Tendo nascido sob o signo da fragmentação e da empiricidade, viu essas características se tornarem cada vez mais intensificadas. Essa intensificação, por sua vez, é resultado do fato de que o aprofundamento da crise do capital confere à realidade social um caráter cada vez mais fragmentado e fetichizado. Daí a crescente desconfiança na capacidade da razão de compreender a realidade social como uma totalidade, o que dá margem à intensificação do irracionalismo e da fragmentação do conhecimento.

O abandono de categorias fundamentais para a compreensão da realidade social, como classes, luta de classes, revolução, socialismo, comunismo, alienação e até capitalismo, mostra bem a distância que se estabeleceu entre a cientificidade social dominante na atualidade e o processo social real. Expressão clara disso é o fato de que praticamente nenhum dos cientistas sociais tidos, hoje, como os mais importantes – economistas, sociólogos, cientistas políticos, antropólogos, psicólogos, teóricos da educação – se refere à superação do capitalismo, mas apenas ao seu aperfeiçoamento.

Assim, longe de se colocarem na perturbação da ordem reprodutiva sócio-metabólica do capital, inclusive na alçada política,<sup>3</sup> os movimentos sociais, em especial os *novidadeiros*, corroboram a reprodução da dominação em escala mundial, corroboram a manutenção da ordem burguesa.

---

<sup>3</sup> Neste momento, é mister compreender que o Estado, ao contrário da pasmaceira democrática propalada pelos movimentos sociais, em especial aqueles perfilados na onda terceiro setor que tem nas ONG's os principais atores, é parte indispensável na reprodução do capital e da desigualdade substantiva entre classes sociais, daí Jacob Gorender (1995) ser taxativo: “o Estado é o fiador dos direitos do capital, ao mesmo tempo incumbindo-se da legitimação política da organização social”.

## ENSINAR HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SUPERANDO A AGENDA PÓS-MODERNA

Para Hobsbawm (1995), na atual modernidade capitalista, o trabalho com a memória será cada vez mais essencial em tempos de profunda imersão em um *perigoso* presente contínuo, que tem nos lançado ao processo de esquecimento coletivo, abrindo brechas para o controle sistemático do passado e do presente por meio das operações simbólicas de gestão da memória levadas a termo pelas elites econômicas. Sobre isto, o historiador inglês aponta que:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBBSAWM, 1995, p.13).

Historiadores e historiadoras comprometidos com a função social do seu ofício, por meio de uma rigorosa operação intelectual teórica e metodológica, transformam a memória individual, coletiva e nacional em história-conhecimento. Tomando como ponto de partida a possibilidade da construção de um contra-discurso das narrativas históricas hegemônicas. Thompson (2002) argumenta, nesse sentido, que articular a memória dos “vencidos” à produção de uma história mais aberta e democrática às interpretações do passado, é uma forma de produzir uma resistência política e tensionar as relações de poder no campo epistemológico da escrita da História.

No entanto, a agenda pós-moderna, ao pulverizar o conhecimento histórico e fragmentar ao máximo as experiências concretas e simbólicas de homens e mulheres no tempo, deu margem para a construção de uma historiografia “fraturada”, em que emergem coleções de micronarrativas desconexas e descompromissadas, mais orientadas para saciar a curiosidade

de um famigerado mercado editorial baseado em “história-entretenimento”, com um fim em si mesma (MALERBA, 2014) do que para construir uma práxis emancipatória das culturas históricas no seu conjunto mais amplo. Em síntese, a acentuação do discurso pós-moderno acerca da queda dos sistemas metanarrativos como alternativas de explicação da realidade, resultou em um profundo esvaziamento do sentido crítico da ação humana no coletivo e um empobrecimento político do conhecimento propriamente dito.

A História enquanto disciplina nasce para ser um instrumento pedagógico do estado-nação no intuito de constituir um passado e costumes em comum para a jovem nação brasileira, na primeira metade do século XIX. A afirmação de uma identidade nacional era a prioridade formativa da disciplina, posta a serviço dos interesses políticos do Estado. Objetivava, portanto, formar o súdito, o cristão e em seguida, o cidadão adaptado a ordem vigente. De um modo geral, respeitando as singularidades, mudanças e permanências dos contextos históricos, a disciplina História tornou-se um lugar privilegiado de “tradições inventadas”, de exaltação da pátria e do cultivo de (certa) memória nacional e política (FONSECA, 2003).

Apenas com o processo de redemocratização na década de 1980 após o regime militar (1964-1985) é que grupos e associações de professores de História, a nível nacional, puseram em xeque os currículos e programas escolares oficiais e iniciaram uma profunda revisão e questionamento do caráter ideológico e dos interesses de classe envolvidos nos referidos programas. A denúncia, que também marcou o retorno da disciplina História para o antigo 1ª grau (anteriormente diluída junto com a Geografia em Estudos Sociais), estimulou a criação de materiais didáticos alternativos, que ousavam fazer uma leitura do passado baseado nos pressupostos da teoria marxista, em um esforço teórico para agregar as vozes silenciadas (operários, camponeses, mulheres, indígenas e negros) e abarcar a historicidade destes grupos, postos à margem da história e da historiografia oficial.

Um dos múltiplos desafios postos aos educadores e educadoras do campo é a defesa ferrenha da inclusão das vozes comumente silenciadas dos sujeitos históricos camponeses. Assim, o ensino de História no contexto da

Educação do Campo ganha especial relevância, uma vez que a disciplina proporciona o encontro do sujeito com experiências históricas do passado-presente; produz consciências históricas orientadas para um sentido de práxis, de intervenção na realidade; amplia o repertório cultural de modo que seja possível problematizar relações humanas no tempo e no espaço; contribui para situar e complexificar a dinâmica dos acontecimentos de ordem econômica, política e social.

A História enquanto disciplina possui um caráter eminentemente formativo e político, podendo ser também um instrumento de luta por uma Educação do Campo voltada para a sensibilização de questões ligadas a justiça social, reforma agrária e demandas das populações camponesas. Desta forma, Cherobin e Dantas (2012, p.431) posicionam

[...] o campo enquanto espaço específico, distinto da cidade e com a uma cultura específica que não pode ser negada ou escondida; uma cultura que precisa ser respeitada e valorizada, já que tem apresentado ao longo da história o papel de garantir a produção de alimentos para a sobrevivência da humanidade. Essa nova concepção sobre o campo tem provocado uma série de reações na sociedade e, principalmente, no meio dos/as trabalhadores/as em educação, pois quando se refere às escolas do campo, exige que os mesmos não se limitem apenas aos manuais didáticos.

Ensinar História, sob essa perspectiva, requer produzir um contraponto por meio de uma visão crítica entre os currículos prescritos, os livros didáticos e os programas escolares oficiais com a história vivida pelos educandos e educandas, de modo a contemplar a experiência histórica dos assentados, dos quilombolas, dos agricultores familiares, de ribeirinhos, de mulheres quebradeiras de coco, de seringueiros, de sem-terras, enfim, de sujeitos que devem ter voz e vez na constituição de outra narrativa histórica, mais afinada com os anseios e as visões de mundo das classes populares e dos movimentos sociais, compreendendo, portanto, que estamos imersos em uma realidade social precária, conflituosa, classista, contraditória e, por essa razão, em constante movimento.

Nesse sentido, ensinar História exige promover um deslocamento de um conhecimento ainda elitista, factual, episódico e etnocêntrico para uma história contada também do ponto de vista dos grupos marginalizados dos rincões do país. E isto significa operar uma transformação radical, conceitual e metodológica nos modos de narrar de forma que a memória possa ser a matéria-prima de uma interpretação mais plural do passado ao aglutinar identidades excluídas e silenciadas por um discurso hegemônico, isto é, por uma historiografia de caráter conservador, bastante habituada a documentar fartamente a trajetória das classes mais favorecidas e a legitimar apenas a interpretação desses grupos, considerada como as “versões autorizadas” da História. Um dos exemplos de interpretação engessada que até hoje urge desconstruir porque deitou fortes raízes em nosso imaginário e encobertou processos de violência material e simbólica contra grupos historicamente oprimidos é o mito freyreano da harmônica democracia racial – coisa que nunca fomos.

## CONCLUSÃO

Como pano de fundo da análise que relaciona o avanço do pensamento pós-moderno no território teórico-político da Educação do Campo e a desvirtuação dos princípios classistas e de superação iniciais; com as possibilidades dialéticas e dialógicas do Ensino de História como campo de “disputa de consciências”; há a chamada “batalha das ideias”, onde o embate de projetos sociais apontam para horizontes distintos.

Na distorção do referencial da Educação do Campo há, portanto, uma disputa clara onde o enfrentamento político dos movimentos sociais de classe é rechaçado em nome de uma nova forma de “agir societário” (LEHER, 2002). Sob esta questão está assentada a difusão dos chamados “novos movimentos sociais” em contraposição ao modelo de luta popular apresentado na década de 1980, no Brasil, no contexto da abertura política, por exemplo, que tinha em sua agenda de luta questões politicamente mais fortes, como a luta pela garantia de direitos fundamentais negados historicamente, como a posse da

terra pelos trabalhadores do campo, movimentos de combate à fome, analfabetismo, luta em prol da educação pública, entre outros (GOHN, 2003).

A necessidade de problematizar a “pós-modernidade” enquanto paradigma que busca hegemonia no pensamento traz, em consequência, a necessidade de pensar as possibilidades de estudos e práxis que deem conta das abordagens silenciadas (gênero, campesinato, etnia, entre outros) sem deslocar da dimensão de luta unitária pela superação das opressões. Nesse contexto, a acertada compreensão acerca dos desafios histórico-sociais do século 21, particularmente a necessidade de mudança do mundo através da superação radical do mundo do capital, se é verdade que passa pela incorporação de demandas específicas historicamente descuidadas no plano da luta pela emancipação humana como gênero, racialidade, etc, não podem ser isoladas da totalidade articulada em processo que é a sociedade burguesa, do contrário, o máximo que se terá é a busca de emancipações immanentemente limitadas, fragmentárias, fetichizadas, o que efetivamente se aproxima mais da tentativa de encerrar a quadratura do círculo. Afinal, ou se põe em relevo a luta pela emancipação humana na esteira da leitura ontológica marxiana, algo que poucos movimentos sociais tem feito atualmente, ou se assume claramente o curso que o capitalismo tem apontado à humanidade: a entrega voraz à inteira barbárie.

De forma específica, o ensino de História voltado para atender as demandas específicas dos sujeitos do campo e para a superação de obstáculos políticos e epistemológicos postos pela agenda pós-moderna são desafios tomados como tarefas históricas essenciais para o processo de luta e transformação social. Nesse sentido, é necessário ocupar currículos com os saberes e fazeres dos povos camponeses; atentar para as pesquisas dos historiadores dos movimentos sociais; recuperar trajetórias históricas de lideranças comunitárias, contar a história de luta das ocupações e assentamentos; ouvir as demandas dos educadores e educadoras do campo; produzir e socializar materiais didáticos em acordo com a realidade dos educandos e educandas; aprofundar o trabalho pedagógico com a história das culturas africanas e indígenas; reivindicar representatividade nos espaços

institucionais e não-institucionais, e, com efeito, combater o já avançado processo de criminalização e boicote aos movimentos sociais que atuam em defesa dos grupos historicamente excluídos pelo Estado brasileiro. Portanto, historicizar um território político que não se descola da necessidade de pensar a transformação e superação das negações e opressões no campo e na cidade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, João. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB nº 1, 03 de Abril de 2002.

CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernard M.; CERIOLI, Paulo R. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHEROBIN, Fátima; DANTAS, Jeferson. Entre o vivido e o ensinado: o ensino de História na escola Nossa Senhora Aparecida (1995-2010). In: VENDRAMINI, Célia; AUED, Bernadete. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2012.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As organizações não governamentais e a educação oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2008

FONSECA, Thais Nivia. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2003.

GORENDER, Jacob. Estratégias dos Estados nacionais diante do processo de globalização. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 93-112, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Exclusão Includente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEHER, Roberto **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 15, 2014.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2003.

MOLINA, Mônica. **Desigualdades e Direitos** : desafios para a qualidade da Educação Básica do Campo. ANPAE, 2008. Disponível em:  
<[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/343.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/343.pdf)>

OLIVEIRA, Francisco de. Tudo que é sólido se desmancha... em cargos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 de dezembro de 2003.

PETRAS, James. **Ensaio contra a ordem**. São Paulo: Scritta, 1995.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais: uma crítica marxista aos intelectuais pós-marxistas**. São Paulo: Xamã, 1996.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, Ano 1, Edição 2, nov. 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TONET, Ivo. **Expressões sócio-culturais da crise capitalista na atualidade**. [200-]. Disponível em: <[www.ivotonet.xpg.com.br](http://www.ivotonet.xpg.com.br)>. Acesso em: 12 ago. 2008.

VENDRAMINI, Celia R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luis: EdUFMA, 2009.

