

Identidade e êxodo rural: uma reflexão social por meio do ensino de História

Raquel de Lourdes de Miranda e Silva Carmona¹, Emmanuel Paulino Luna¹, Carlos André Macêdo Cavalcanti¹, João Carlos de Miranda e Silva², Cícero Sousa Lacerda³, Hercílio de Medeiros Sousa³, Érika Marques de Almeida Lima³, Josemary M. Freire Rodrigues de C. Rocha³, Patrícia Tavares de Lima³, Luciano Honório de Carvalho³ e Natália Marques de Almeida Lima Miranda⁴

¹Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba. *Campus I* João Pessoa-PB, Brasil (CEP 58051-900) E-mail: carmona.miranda@gmail.com.

²Superintendência de Administração do Meio Ambiente - SUDEMA. Av. Monsenhor Walfredo Leal, 181. Tambiá. João Pessoa-PB, Brasil (CEP58020-540).

³Instituto de Ensino Superior da Paraíba - IESP. Estrada de Cabedelo. BR 230, km 14, s/n, Morada Nova. Cabedelo-PB, Brasil (CEP 58109-303).

⁴Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico da Paraíba. Av. João Machado, 348. Jaguaribe. João Pessoa-PB, Brasil (CEP 58013-520).

Resumo. Este artigo tem como objetivo a reflexão sobre o êxodo de jovens assentados no século XXI, tendo como eixo principal os arranjos políticos e ideológicos expressos nos livros didáticos e currículos escolares, que influenciam diretamente a prática docente e, conseqüentemente, o corpo discente, permeando uma experiência de estigma social visualizados nos jovens de famílias agricultoras em contato com o campo/cidade. As primeiras décadas do século XXI é o recorte temporal para uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico acerca desse processo, que vai buscar nos saberes históricos a importância do ensino de História na formação das identidades sociais. No mais, foi estabelecido o entendimento do contexto que vai para além do discurso da seca, acreditando que os saberes escolares modificam de maneira fundamental “as mentalidades” das minorias marginalizadas, dando a elas, subsídios para o enfrentamento do sistema opressor em meio às relações sociais.

Palavras-chave: Jovens assentados; Êxodo rural; Ensino de História; Identidade.

Abstract. *Identity and rural exodus: a social reflection through History teaching.* This article aims to reflect on the exodus of young people settled in the 21st century, having as its main axis the political and ideological arrangements expressed in textbooks, school curricula that directly influence the teaching

Recebido:
21/07/2019

Aceito:
30/08/2019

Disponível *on line*:
31/08/2019

Publicado:
31/08/2019



Acesso aberto



practice, and consequently the student body, permeating an experience of social stigma seen in young people from farming families in contact with the countryside/city. The first decades of the 21st century is the time frame for a qualitative bibliographical approach to this process, which will seek from historical knowledge the importance of teaching history in the formation of social identities. In addition, an understanding of the context that goes beyond the drought discourse has been established, believing that school knowledge fundamentally changes the “mentalities” of marginalized minorities, giving them subsidies to confront the oppressive system in the midst of social relations.

Keywords: Young people seated; Rural exodus; History teaching; Identity.

ORCID

-  0000-0002-7192-3297
Raquel de Lourdes de Miranda e Silva Carmona
-  0000-0001-5819-2453
Emmanuel Paulino Luna
-  0000-0002-8461-9104
Carlos André Macêdo Cavalcanti
-  0000-0001-5979-6451
João Carlos de Miranda e Silva
-  0000-0002-4047-5540
Cícero Sousa Lacerda
-  0000-0002-7209-0995
Hercílio de Medeiros Sousa
-  0000-0003-0630-7057
Érika Marques de Almeida Lima
-  0000-0002-3267-4670
Josemary M. Freire Rodrigues de C. Rocha
-  0000-0002-4361-7196
Patrícia Tavares de Lima
-  0000-0002-2896-427X
Luciano Honório de Carvalho
-  0000-0002-0037-8965
Natália Marques de Almeida Lima Miranda

Introdução

Os historiadores desenvolvem um papel fundamental na construção intelectual da sociedade, sobretudo por meio das suas produções historiográficas, nas quais tentam explicar acontecimentos na dimensão variante do espaço e do tempo. Todo espaço/tempo, possui uma cultura singular, uma mentalidade, uma visão política e social do qual o historiador está inserido. Desta forma, “[...] tomamos consciência do fato de que o historiador, escreve, produz um espaço em um tempo, embora estando ele próprio

inserido num espaço e num tempo (Ginzburg, 2007, p. 216).

Em virtude desse fato, tudo que pensamos e escrevemos vem do que Certeau (1982) chama de “lugar social”, esse lugar social é o ponto de partida para onde, para quem e porque escrevemos. Mergulhando na consciência factual afirmada por Ginzburg (2007), é que entendemos a importância do estudo e pesquisa acerca da primeira década do século XXI.

Entre as contínuas mudanças sociais e culturais que nossa atmosfera epistemológica, não só os historiadores, mas do nosso lugar social (Certeau, 1982) da educação, inseridos na prática

do ensino, chamamos atenção para o êxodo rural de jovens que frequentemente são estudados no campo

da geografia e sociologia. Segundo o IBGE (2010), na primeira década, cerca de 8 milhões de jovens (15 a 29 anos), vivem no meio rural, o que representa 27% da população rural. Prosseguindo com os dados do IBGE (2010), que visualiza uma taxa de êxodo de 0,65%, teremos uma tendência anual de mais de 80 mil jovens deixando o campo para viverem nas cidades. Mas o que nós trabalhadores da educação e mais tocante ainda, nós professores de história temos a ver com essa questão? Por que ela é pertinente à nossas pesquisas?

Acreditando na ideia de que somos parte integrante das mudanças sociais, devemos enxergar o que vai além do discurso da seca como única explicação para o êxodo dos jovens, em especial os nordestinos, que frequentemente deixam o interior da região em busca dos grandes centros urbanos, sejam nas capitais nordestinas, ou demais centros urbanos brasileiros, vivendo muitas vezes em empregos informais ou subempregos.

O ensino de história e a identidade social

O ensino de história é um elemento fundamental na formação social dos alunos, sendo problematizado como fator constituinte de identidades até hoje (Bittencourt, 2011), dessa forma, acreditamos que o mesmo, mergulhado numa prática escolar planejada e democratizada, mediante as mais variadas realidades sociais, interfere significativamente nas escolhas futuras dos jovens. Com base nessas afirmações acreditamos que um olhar mais cuidadoso sobre a "[...] história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita "superior e civilizada", de matriz europeia"

(Fernandes, 2005, p. 379). o que significa dizer que o discurso hegemônico é o do herói branco.

Mediante ao ponto de partida dessa análise, nos indagamos: o que falam os currículos de história, instituições de ensino, programas, livros didáticos etc., acerca dos agricultores do nosso país? Sabemos que de maneira geral, os trabalhadores do campo, formaram-se da população empobrecida, que cresceu à margem das desigualdades sociais, através de uma divisão agrária injusta, que estigmatizou essa camada da população. Carmona e Luna (2019) apontam que há um incontável número de perspectivas nessa luta de classes pelo uso da terra, uma vez que o proprietário pode ele mesmo ter a exploração da força de trabalho na terra, na qual o camponês é pressionado a produzir mais, sobretudo quando ao proprietário, se alia o capital em busca de mais suprimentos, maior quantidade de matérias-primas, aumentando a exploração.

Em virtude dessas problemáticas, acreditamos que a pesquisa do Ensino de História e suas práticas, oferecem uma significativa contribuição na caracterização do processo social do êxodo rural de jovens assentados no século XXI. Os assentamentos rurais são frutos da negociação de terra através da reforma agrária, sendo assim, são espaços para o estudo das conexões do êxodo rural de jovens em meio às abordagens do ensino de História; tendo em vista, que a agricultura de subsistência é base da produção da vida material dessas comunidades.

A agricultura familiar, já representava no final do século passado, aproximadamente 85% dos estabelecimentos rurais (Picolotto, 2011), sendo a base alimentar do país. Entretanto, estima-se que a produção de alimentos deve aumentar 60% em 2050 para suprir a necessidade populacional crescente (Belik, 2013), o que aponta uma vertiginosa crise de suprimentos alimentares no mundo. Concomitantemente a esse processo, é

perceptível que os filhos dos agricultores estejam caminhando para a cidade deixando a profissão de seus pais. Nesse sentido, o estudo historiográfico desse processo, na perspectiva da formação dos jovens, contribuirá para identificarmos os silêncios e lacunas desse processo.

A luta pela terra e o estigma do homem do campo

O Brasil é um país de uma dimensão continental, onde coexistem as mais variadas realidades socioculturais em seu processo histórico. O processo de industrialização do nosso país teve um movimento mais tardio se comparado com boa parte das economias europeias e norte-americanas, contudo, nas últimas décadas do século passado, já visualizávamos um desenho econômico direcionado ao crescimento industrial e consequentemente urbanizado. Dessa forma, “a transição populacional do campo para a cidade ocorreu em simultânea ampliação da estrutura ocupacional urbana, especialmente puxada pelo setor industrial e construção civil” (Pouchmann, 2010, p. 114).

Simultaneamente a esse processo social, a nação vive até hoje mergulhada em séculos de dívida social com a população empobrecida do campo que está inserida num histórico de luta pela terra no Brasil. A luta pela terra, desde a ocupação portuguesa na América até o tempo presente, apresenta expressões variadas conforme os grupos comunitário-sociais envolvidos em cada contexto específico, e as experiências de resistências no espaço agrário brasileiro, não são recentes, fazendo-se presentes desde a colonização até os nossos dias.

Com o início do processo de colonização europeia, as variadas tribos nativas que aqui estavam, foram forçadas a largarem as zonas por elas habitadas, bem como, escravizadas, se submeteram a trabalhar em engenhos, porém não fugindo da resistência. Segundo Holanda (1960) “o anseio de submeter o indígena

passou a ser o elemento central da ideologia dominante do mundo colonial lusitano” (Holanda, 1960 p. 83).

Com a mesma forma de submissão que os nativos que aqui já sofriam, os negros foram trazidos no século XVI com o objetivo da mão de obra escrava, com o fim do sistema escravista, junto ao crescimento de imigrantes europeus no século XIX para trabalhar nas monoculturas como o café; percebemos um processo social de produção e exploração, que beneficiou o latifúndio brasileiro, envolvendo um proletariado rural em condições precárias. Nesse sentido, desmerece e deprecia o campesinato.

Acerca dessa questão, que aponta para a depreciação conceitual de signos construídos historicamente e que acusam uma normatividade comportamental que diferencia um grupo e/ou pessoa do outro. Goffman (1981) identifica a referência do termo aos gregos que utilizavam corporalmente de sinais que permitiam a identificação e diferenciação por algo extraordinário, ou até mesmo, negativo sobre o status moral.

O homem do campo possui simbolicamente esse “status moral” depreciativo, mediante a uma população cada vez mais urbanizada. O jovem assentado além de pertencer à identidade rural, visualiza em sua vida o discurso da luta pela terra através dos movimentos sociais em favor da reforma agrária, caracterizando na visão do homem urbano, uma identidade social marginalizada pelo preconceito, sendo adjetivados com termos como: “sem terra”, “vagabundo”, “forasteiro”, “improdutivo” etc. (Schenato, 2011).

Dessa forma, não é incomum que os jovens assentados prefiram a vida nas cidades, projetando de certa maneira uma ascensão social, não limitando essa ambição unicamente ao caráter financeiro, tendo em vista que muitos vivem nos centros urbanos em empregos informais ou subempregos, mas também, como uma ascensão social materializada

na identidade dos jovens urbanos. Esse processo social, onde os jovens agricultores saem do seu meio social em busca da vida nas cidades, tem íntima relação com a produção de alimentos.

Neste entendimento, Evangelista e Carvalho (2001, p. 9) apontam que a "expulsão" de mão de obra do meio rural pode reduzir a produção agrícola, prejudicando o abastecimento e elevando os custos dos alimentos, com reflexos sobre o meio urbano". Por assim dizer, a estagnação da produção agrícola afirmada é a produção de alimentos, estende-se a uma questão pertinente ao nosso começo de século, que configura uma crise alimentícia, tendo em vista o que Rolim (2014) chama atenção ao apontar que o número de consumidores é bem mais elevado que o de produtores.

O ensino de história e o livro didático

Em virtude a essas discussões, tendo como reflexão os jovens assentados, entendemos que o discurso da seca defendido pelo senso comum e frequentemente propagado nos meios midiáticos, não cobre em sua totalidade a justificativa do êxodo rural, cabendo ao nosso campo de estudo, uma análise minuciosa das relações sociais dos jovens assentados que estão inseridos num processo de estagnação da oferta e procura de alimentos, sendo assim, pertinente ao nosso recorte histórico.

Não considerando a terra meramente como uma acumulação capitalista das famílias (Bourdieu, 1979), mas um espaço simbólico das identidades sociais dos jovens que "são representações coletivas que delimitam e conformam grupos sociais" (Reis, 1999, p. 101). As ciências humanas devem contribuir de maneira efetiva a construção e conscientização das identidades pessoais e coletivas; os PCNs afirmam que:

A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e

habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que **compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo [...]** (Brasil, 2000) (grifos nossos).

Na perspectiva de compreensão dos processos de sociabilidade, e conseqüente, de construção das identidades, entendemos que o ensino de História é fundamental na formação dos jovens assentados. Nesse entendimento:

[...] para o aluno conhecer como têm acontecido as lutas por direitos, as relações sociais e econômicas que repercutem nas relações favoráveis ou desfavoráveis em relação à natureza, os modelos de Estado e como se constituem nos confrontos políticos e sociais, e as reivindicações das diferentes classes sociais confiscadas de seus direitos (Terra e Freitas, 2004, p. 8).

Entendemos a importância de analisar e tratar as fontes, sejam orais, escritas e midiáticas, numa perspectiva geo-histórica, concordando com Fernand Braudel que a história dos homens possui uma relação estreita com a terra (e seus processos), que os alimenta e dá suporte as suas vivências (Braudel, 1992); sendo assim; o diálogo com a geografia é bem conveniente a nossa temática. Levando em conta o contexto histórico e social dos jovens assentados e a discussão da identidade, procuraremos perceber a pesquisa desse processo concordando com Thompson (1981) a respeito da construção e consciência de classe, sabendo que é um diálogo conjunto, e que a mesma (classe) não é estática; sendo flexível e correspondente no espaço/tempo com seus respectivos antagonismos.

Em meio às projeções por nós discutidas, acreditamos que o livro didático é um elemento essencial para o diagnóstico das “prováveis” deficiências do Ensino de História direcionado aos jovens filhos de agricultores, tendo em vista que desde o século XIX, ele é o material didático mais utilizado em boa parte do mundo acidental (Bittencourt, 2011). O livro didático como fonte histórica, nos permite estudar os valores ideológicos contextualizados nos programas de ensino, sendo eles representações do mundo e de saberes históricos direcionados a sociedade, sendo essas representações “determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (Chartier, 1988, p. 17).

Acreditamos na importância da memória, essencialmente por compreendermos que “uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais” (Bosi, 1994, p. 410), portanto, o diálogo contínuo com o meio social a que abrange nosso objeto de estudo, direciona um diagnóstico das impressões dimensionais do passado vivido e coletivizado pelos atores sociais, como aponta Bosi (1994), personagens que permeiam as abordagens. Sobretudo, porque a memória coletiva abrange um desenho de significados onde o memorizador retém objetos que são para ele signos de representações valorosas de um tesouro comum.

Considerações finais

No que se refere aos desafios dessa reflexão concordamos com Bittencourt (2011, p. 96), na sua afirmação de que é necessário observar as muitas perspectivas do ensino da história, mas, principalmente, “as permanências e transformações quanto aos objetivos da disciplina, a construção de seus mitos como matéria voltada para construção de valores e identidades sociais e política”.

Acerca do enfrentamento, esse jovem assentado, vai em parte, reproduzir o modo de vida do seu grupo de pertencimento. Ainda que na sua caminhada continue lutando contra o estigma social que lhe é impingido, acreditamos que o ensino da história deve contemplar os saberes tradicionais e valorizar a memória, adotando-a em um conceito Thompsiano. Isto posto, porque o autor reconhece que um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos e que essa memória, bem como um estudo mais aprofundado dessa memória (quer seja uma construção de relatos orais ou não), pode ser um valioso instrumento para a construção de um saber histórico com o qual o aluno está identificado.

Neste sentido, esperamos ter vincado a nossa ideia, que é a compreensão não factual da história, mas que contemple o entorno e o contexto. Que se estabeleça uma análise por meio dessa perspectiva, que há de trazer uma reflexão plausível acerca desse processo social, vislumbrado na perspectiva crítica de um Ensino de História que valorize as minorias sociais, que possuem essas indetidades sociais frequentemente marginalizadas e silenciadas em nosso país, direcionando os objetivos da disciplina de acordo com o contexto social e cultural a que se inserem os currículos.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflitos de interesses.

Referências

Belik, W. Desperdício, crise alimentar e banco de alimentos: Dia Mundial da Alimentação. Anais do Seminário Segurança Alimentar e Cidadania, NEPA/UNICAMP, 2013.

Bittencourt, C. F. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 83-104, 2011.

- Bosi, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- Bourdieu, P. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino médio. Brasília: MEC, 2000.
- Braudel, F. **Escritos sobre História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- Carmona, R. M.; Luna, E. P. Apontamentos sobre o capital fundiário e a propriedade privada da terra n'Os limites do capital de David Harvey. **Revista Campo do Saber**, v. 1, 2019.
- Certeau, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- Chartier, R. **A História cultural**: práticas e representações. São Paulo: Edifel, 1988.
- Costa, E. V. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 6 ed. São Paulo: UNESP, 1999.
- Evangelista, F. R.; Carvalho, J. M. M. **Algumas considerações sobre o êxodo rural no Nordeste**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2001.
- Fernandes, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009>
- Ginzburg, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- Goffman, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- Holanda, S. B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo I - A Época Colonial. 1. v. Do descobrimento à expansão territorial. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- Picolotto, E. L. **As mãos que alimentam a nação**: agricultura familiar, sindicalismo e política. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. (Tese de doutorado).
- Reis, M. J. O ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima? In: Dias, M. F. S.; Souza, I. S.; Veríssimo, M. S.; Sabino, A. M.; Rodrigues, N. C. (Orgs.). **Interfaces do ensino de História**: Perspectiva. Florianópolis, ano 17, n. especial, 1999.
- Rolim, N. P. F. A.; Gondra, J. A.; Toscano, I. A. S.; Furtado, G. D.; Gonçalves, A. F. A crise na produção dos alimentos e a política ambiental brasileira: uma abordagem multidisciplinar. **Gaia Scientia**, v. 8, n. 1, p. 80-89, 2014.
- Schenato, V. C. **Grupos sociais rurais além das fronteiras**: construções indenitárias entre colonos e assentados no oeste paranaense. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.
- Terra, A.; Freitas, D. **Referencial curricular de História**. São Paulo: Fundação Bradesco, 2004.
- Thompson, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- Thompson, E. P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

