



## **AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA CONJUNTURA DO CAMPO: OS MUSEUS COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DA CULTURA DOS POVOS DO CAMPO**

João Manuel Casquinha Malaia Santos<sup>1</sup> - UFPel  
Michele de Souza Fanfa<sup>2</sup> - UFSM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### **Resumo**

A presente comunicação tem por objetivo analisar as possibilidades de educação patrimonial em ações promovidas na conjuntura do campo por professores de História que atuam em escolas da região do Extremo Sul Catarinense. Trabalhamos com os conceitos de Educação Patrimonial e Educação do Campo para problematizar a prática docente de professores de História em regiões de escolas cujos alunos vivem majoritariamente no meio rural, mas que são confrontados com conteúdos programáticos e dos livros didáticos que valorizam uma cultura urbana em detrimento da cultura rural. A região apresenta inúmeros museus que abordam questões relativas à valorização da cultura e da identidade do campo que podem auxiliar sobremaneira no trabalho docente que vise a valorização da cultura do campo. Para a realização da pesquisa, além da análise bibliográfica sobre a temática em questão e da observação e descrição dos museus da região, foram entrevistados quatro professores do Ensino Médio de História das escolas da região e foram analisados os livros utilizados. Os resultados apresentam um quadro importante a ser discutido para a Educação do Campo e as dificuldades enfrentadas para que os professores possam contribuir para a afirmação dos sujeitos históricos do campo e a valorização da cultura e da identidade dos povos do campo em uma região com forte presença de população vivendo em zonas rurais. A partir destes dados, pudemos perceber as dificuldades dos docentes em lidar com a problemática “cidade x campo” por conta do conteúdo dos livros didáticos, a falta de conteúdo nos livros didáticos sobre as questões das lutas no campo e a subutilização dos museus da região por falta de estrutura de meios de transporte oferecida pelas escolas.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial. Educação do Campo. Museus.

---

<sup>1</sup> Doutor em História: História Econômica pela USP. Professor do departamento de História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: jmalaia@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciada em Biologia: UFSM. Professora do Ensino Básico na rede estadual de Santa Catarina. E-mail: fanfami@gmail.com.

## **Introdução**

Trabalhar como docente em escolas públicas rurais ou de regiões onde os alunos vivem majoritariamente no meio rural não é uma das tarefas mais fáceis para um professor de História. Além de todo o contexto vivido pelos alunos de valorização da cultura urbana, o próprio conteúdo programático e o material didático fornecido aos alunos e professores trazem os resultados de uma historiografia que coloca o meio rural como símbolo do atraso em contraposição com a modernidade resultante da industrialização e da urbanização e pouco que dedica a debater as questões das lutas dos povos do campo. Por este motivo, torna-se importante que o professor desenvolva estratégias que valorizem o meio em que os alunos vivem, sua identidade local, a cultura e as lutas dos povos do campo.

O objetivo da presente pesquisa é compreender como a educação patrimonial pode auxiliar professores de História na valorização da cultura dos povos do campo em escolas da região do Extremo Sul Catarinense. Para problematizarmos nossa questão de pesquisa, torna-se importante analisar a produção historiográfica brasileira sobre as questões relativas ao campo, bem como realizar a análise de alguns conceitos tais como Educação do Campo e Educação Patrimonial. A análise da produção historiográfica em questão nos ajudará a compreender como o campo foi retratado na pesquisa histórica ao longo da história do Brasil e que história é contada nos livros didáticos utilizados pelos professores do ensino médio. A melhor compreensão da Educação do Campo nos auxiliará no entendimento da necessidade de se criar alternativas a um ensino centrado nas questões urbanas e que valorize a cultura e a identidade do campo. Já o conceito de Educação Patrimonial pode nos dar pistas importantes de como auxiliar a questão do ensino de História para os professores que lidam com alunos majoritariamente residentes na zona rural.

Os dados para este trabalho foram obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa, em que foram levantados os principais trabalhos historiográficos a tratar das questões do campo e de sua caracterização da sociedade rural. Além destes dados, foram levantados também os museus da região do Extremo Sul Catarinense que trabalham com exposições temporárias ou permanentes que abordam as questões do campo. Para a compreensão da prática docente frente ao quadro sucintamente descrito anteriormente, entrevistamos quatro professores de escolas desta. As entrevistas foram confrontadas com a historiografia sobre a questão do campo e a realidade da região em relação aos museus que abordam a questão rural para que se possa compreender como os docentes lidam com esta realidade.

Os resultados do trabalho nos mostram as dificuldades dos professores em lidar com a realidade de seus alunos e com a desvalorização constante dos sujeitos do campo nos livros didáticos e até mesmo na estrutura educacional das escolas. Os museus, apesar de enorme potencial de utilização se mostram subutilizados, seja pela falta de informação dos professores a respeito de sua existência, seja por problemas estruturais como a falta de transporte nas escolas para visitação aos museus, ou até mesmo ao fechamento sumário dos museus.

A presente comunicação está dividida em seis seções. Após esta introdução, abordaremos de maneira mais detida as questões teóricas que nortearam a nossa pesquisa, para depois passarmos pelas práticas metodológicas. Os resultados são apresentados na sequência, seguidos de sua discussão e, por fim, as considerações finais.

### **Referencial Teórico**

Para problematizarmos nossa questão de pesquisa, torna-se importante analisar a produção historiográfica brasileira sobre as questões relativas ao campo. Para tal, torna-se necessário observar como se formaram os discursos e as imagens veiculadas na historiografia sobre a construção da identidade dos povos do campo, principalmente a partir do final do século XIX no Brasil. Um dos aspectos a notar neste tipo de observação é perceber que há toda uma historiografia dedicada a analisar as etapas de desenvolvimento do Brasil por meio da superação da economia agrícola por uma economia industrial. A este aspecto soma-se uma produção literária que associou os homens e mulheres do campo como símbolos do atraso de um país que almejava ser civilizado.

No caso da historiografia brasileira, há todo um discurso construído sobre a necessidade de industrialização do Brasil, face a uma economia agrária que influenciava de maneira decisiva também as esferas políticas e econômicas. Mesmo que com matrizes teóricas diferentes, Caio Prado Junior (1933, 1942, 1945, 1966) e Celso Furtado (1969, 1974, 1984) foram dois dos pesquisadores que procuraram se dedicar a analisar a história econômica brasileira propondo as soluções para seu desenvolvimento. Caio Prado Junior, a partir de uma perspectiva marxista, compreendia a industrialização como etapa imprescindível à superação do subdesenvolvimento, da sociedade capitalista em formação e de todo o sentido da colonização do Brasil. Furtado, por uma perspectiva keynesiana, defendia a capacidade transformadora da industrialização, um processo que poderia alçar a nação a um patamar mais elevado, com menos restrições materiais à população que assim poderia desenvolver todo o

seu potencial. Tanto, quanto Celso Furtado apontavam caminhos para o desenvolvimento econômico por meio da industrialização e isto acabou contribuindo para que o meio rural e o campo fossem vistos como sinal de atraso.

Aliado a esse discurso historiográfico, há toda uma construção negativa do camponês em alguns dos clássicos da literatura brasileira. Carvalho (2011) traz importante contribuição para a compreensão do discurso negativo do camponês, associando este personagem e o seu meio à barbárie. A autora analisa pensadores que contribuíram para a consolidação deste discurso (como Euclides da Cunha, Olavo Bilac, Monteiro Lobato) e mostra como este discurso passou a estar presente nos livros didáticos de História. O conceito sobre campo foi construído em oposição ao conceito de litoral. A construção do campo bárbaro em oposição ao litoral civilizado foi incorporada na maioria das obras utilizadas pelo ensino público e, segundo a autora,

[...] essa construção da imagem do outro a partir de si se configura neste caso como elemento de preconceito, de discriminação e de não aceitação das singularidades e peculiaridades do outro, pois nestes relatos de representação, o sertão e sua gente aparecem como o bárbaro incivilizado que necessita ser educado pelo cidadão litorâneo. (Carvalho, 2011, p. 25)

Murari (2007) analisou as representações dos povos sertanejos retratados por Euclides da Cunha, em *Os Sertões*. A autora aponta como Euclides da Cunha retratou a dualidade opositória entre campo (ou sertão) e cidade: “de um lado, o sertão anacrônico e bárbaro; de outro o litoral, em sua marcha decisiva, ainda que incipiente, em direção à modernidade” (Murari, 2007, p. 23).

Após um período em que o campo foi retratado como lócus da riqueza e do desenvolvimento nacional, principalmente no período colonial e imperial, a industrialização crescente, a urbanização acelerada e a superação da tradição agrária na economia ocorridas na Primeira República transformou a visão positiva do campo em negativa: ou como local de atraso, causa de preconceito, ou como local bucólico, causa da suavização dos conflitos fundiários históricos do país. De acordo com Arroyo (1999, p. 15), “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos”. Por conta destas características, Santos (2012, p. 35) afirma que o campo “vem sendo pressionado a adequar-se para atender as demandas do capital internacional cada vez mais universais e homogeneizadoras”.

Se o campo foi hierarquizado inferiormente em relação à indústria e às cidades, passando a exercer o papel de saneador das necessidades urbanas (Tamanini e Peixer, 2011), não são poucos os pensadores que advogam por mudanças nessas concepções negativas. Arroyo (1999) já apontava para a necessidade de mudanças na concepção de que os homens e as mulheres do campo estão em uma condição inferior em relação àqueles que vivem nas regiões urbanas. Segundo este autor, há a necessidade de se reconhecer o valor dos homens e mulheres do campo enquanto cidadãos que vivem no campo e possuem uma cultura que lhes é própria. Fernandes (2011) é outro autor engajado em mostrar que os camponeses devem ser respeitados em sua identidade e cultura próprias, mostrando que o espaço não é apenas destinado à produção agrícola, mas lugar de vida e de educação.

Para que esta mudança ocorra é indispensável que a população do campo tenha uma educação que lhe garanta acesso ao que realmente é necessário, que seja pensada a partir de sua realidade. Há que se pensar que

o campesinato como sujeito social histórico se forja em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente adversas que marcarão suas culturalidades. Aqui destacaremos três elementos, a saber: sofre violências e contínuas agressões no percurso da história; é historicamente ativo em processos de rebeliões; e apresenta elevado grau de radicalidade na sua ação política (TARDIM, 2012, p. 181).

Este é um dos papéis fundamentais da Educação do Campo, que nos últimos 20 anos passou a estar inserida na agenda política municipal, estadual e federal, expressando uma nova concepção do campo e do camponês, principalmente no fortalecimento das lutas em torno de uma educação (SOUZA, 2008). Por conta desta realidade, pensamos a Educação do Campo como uma “categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações” (CALDART, 2011, p. 259). E por conta disso nossa proposta é perceber como a utilização de espaços não formais de educação por meio de ações de educação patrimonial podem contribuir para a valorização da luta por uma educação que valorize a cultura e a identidade do campo.

Quando pensamos na realidade dos alunos que vivem no campo e estudam em escolas rurais ou escolas em cidades pequenas com maioria de alunos vivendo no campo, acreditamos que os museus podem desempenhar um papel fundamental para a aprendizagem do conteúdo com a valorização do meio rural que está ausente nos livros didáticos. Corroboramos com Tamanini e Peixer (2011, p. 39), quando afirmam que “faz sentido incluirmos este tema para

uma releitura sobre os caminhos da educação popular e do significado do patrimônio cultural para pequenas comunidades campesinas/rurais”. Sônia Florêncio (2015, p. 23) afirma que a educação patrimonial deve ser tratada como conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para a evidenciação de culturas marginalizadas e para a “possibilidade de construir relações afetivas com as comunidades, verdadeiras detentoras do patrimônio cultural”.

A visita orientada aos “lugares de memória” (LE GOFF e NORA, 1979) adequados para a atividade ou conteúdo a ser lecionado beneficiam o ensino de história. De acordo com Silva e Guimarães (2007, p.10), a reflexão de objetos e experiências presentes tanto nas cidades, quanto no campo mostram que “o patrimônio histórico - edificado ou disperso em diferentes fazeres e saberes - contém inestimáveis elementos para a discussão”. Torna-se importante, portanto, que o ensino de história pode ter importante aliado em ações de educação patrimonial, que tem papel decisivo no processo de valorização e preservação do patrimônio cultural.

No entanto, como conseguir desenvolver estas ações nas escolas rurais ou em escolas que majoritariamente atendem alunos que vivem no campo? Algumas pesquisas demonstram a desmotivação dos educadores deste tipo de escola, seja pelos baixos salários, más condições de trabalho ou acúmulo de funções (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010), seja por serem oriundos da cidade e por tentarem reproduzir sua visão urbanocêntrica em uma realidade diferente da que conhece. Por conta deste problema é que realizamos a presente pesquisa que cujos procedimentos metodológicos apresentaremos a seguir.

## **Metodologia**

O presente trabalho apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, pois permite buscar a compreensão de fenômenos amplos e complexos, de natureza subjetiva (TRIVIÑOS, 1987; HAGUETTE, 1987; e LUNA, 2000), como acreditamos ser nosso problema de pesquisa. A pesquisa foi realizada na Microrregião Sul do estado de Santa Catarina, composta por 15 municípios, cujo polo central é a cidade de Araranguá. A escolha desta região deve-se à presença considerável de participação das atividades agropecuárias no PIB da região e da significativa parcela da população habitando na zona rural.

De acordo com os dados do IBGE de 2014, a região apresenta cerca de 18,5% de seu PIB oriundo de atividades agropecuárias. Em oito das 15 cidades do município este tipo de atividade tem participação no PIB de quase a metade a um quarto, como São João do Sul,

(46%), Passo de Torres (43%), Timbé do Sul (43%), Ermo (38%), Meleiro (33%), Jacinto Machado (30%), Santa Rosa do Sul (28%) e Balneário Gaivota (25%).

O número de pessoas que habita a zona rural nesta região também pode ser considerado relevante: 30,5%. Na análise populacional, 11 dos 15 municípios tem mais de um quarto da população vivendo em zona rural. Em alguns casos, mais da metade da população vive na zona rural de seus municípios, como é o caso de São João do Sul (77%), Morro Grande (73%), Ermo (71%), Timbé do Sul (66%), Santa Rosa do Sul (54%) e Jacinto Machado (51%).

Outra razão para a escolha da região é a presença de inúmeros lugares de memória que fazem alusão a esta forte presença da população rural e das atividades agropecuárias no PIB da região. Cinco cidades contam com espaços que se destinam à valorização da cultura do campo com exposições permanentes ou temporárias: Museu Rural Municipal, em Ermo; Museu Histórico Municipal, em Jacinto Machado; Museu Histórico Lourenço Matenti, em Turvo; Museu do Instituto Federal Catarinense (IFC), em Santa Rosa do Sul; e Calçadão Cultural, em Sombrio. Em todos estes espaços há acervos de objetos e referências a práticas e fazeres da cultura do campo da região. Há inclusive trabalhos acadêmicos que abordam estas questões relacionadas ao Museu do IFC (REINKE, 2009) ou ao Calçadão Cultural de Sombrio (OLIVEIRA, 2016).

Para compreendermos o uso destes espaços por parte dos professores de História da região, entrevistamos quatro docentes que atuam em escolas rurais ou de escolas situadas “em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010), o que nos permite defini-las como escolas do campo. Acreditamos que estes espaços são terrenos importantes para se pensar projetos de Educação do Campo e do qual não se encontram pesquisas realizadas.

Para compor a amostra de entrevistados, utilizamos como procedimento a visita a escolas da região e o contato direto com professores de História dispostos a nos conceder a entrevista sobre o tema. As entrevistas foram semiestruturadas, pois as mesmas permitem a organização de questionamentos e podem ser expandidas à medida que o entrevistado vai fornecendo novas informações. O roteiro das entrevistas foi elaborado com quatro finalidades mais específicas: observar a noção de cultura do campo por parte dos professores das escolas da região; prover informações sobre as necessidades de valorização da cultura e da identidade do campo nos livros didáticos; levantar as concepções dos professores sobre como a educação

patrimonial pode contribuir neste processo; e compreender o papel do professor como interlocutor neste processo.

Para a organização das informações coletadas nas entrevistas em dados de análise, seguimos os procedimentos de análise de entrevistas e de análise de conteúdo de Bardin (1977), Triviños (1990), Manzini (1990/1991) e Luna (2000). Após a transcrição das entrevistas, selecionamos o discurso dos entrevistados em relatos de acordo com os temas previamente estabelecidos nas questões do roteiro.

## **Resultados**

Os professores entrevistados, que preferiram não ter seus nomes revelados nesta pesquisa e doravante serão chamados de João (35 anos), José (28 anos), André (26 anos) e Mauro (32 anos). Como já relatado, os três são professores de História, no ensino médio, em escolas do Extremo Sul de Santa Catarina. Suas entrevistas nos trazem pistas interessantes sobre o problema da elaboração de ações patrimoniais que visem auxiliar na valorização da cultura e da identidade do campo. Os docentes trabalham com o livro “Oficina da História” (CAMPOS e CLARO, 2013), material distribuído aos alunos das escolas estaduais de Santa Catarina.

João é formado em História na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e leciona no Ensino Médio em uma escola rural do município de Turvo. Ele aponta para suas “enormes dificuldades”, principalmente no que diz respeito ao trabalho com os livros didáticos na escola de Turvo. O professor apontou que, em seu entendimento, a cultura do campo é a valorização das práticas do campo, do trabalho manual, das comidas, da música. Aponta que os livros são estaduais, portanto não são específicos para as zonas rurais e, desta maneira, “os alunos têm contato pelo livro com o meio urbano. Se quisermos introduzir algo do meio rural, temos que buscar no cotidiano deles [...]. O livro didático em si não traz nada disso”.

João afirma que trabalha as questões de patrimônio com os alunos desde o cedo, e mesmo dizendo ser difícil o trabalho com este conceito com os alunos do Ensino Médio, ele trabalha esta questão com os alunos, principalmente no Museu Municipal de Turvo. Entende que a educação patrimonial se faz fora da escola, nos museus principalmente. O professor afirma que conhece todos os lugares de memória da região apresentados da lista por nós levantada. No entanto, aponta a dificuldade de transporte para levar os alunos aos museus. Além disso, João aponta o desinteresse dos alunos em sua história relacionada ao campo:



“Hoje eles estão escravos da tecnologia. Eles não querem saber da história. Eles nos questionam os motivos de serem obrigados a estudar o passado. Eles não buscam suas raízes”.

O professor João afirma que os museus da região têm importante papel na valorização da cultura e da identidade do campo. Acredita também que a educação patrimonial é aquela que ensina por meio do patrimônio e seus acervos nos museus da região. Cita os museus de Turvo e o museu a céu aberto de Orleans (cidade que não pertence à Microrregião Sul de Santa Catarina, mas que têm um museu a céu aberto dedicado à imigração italiana) como poderosas ferramentas que valorizam o patrimônio material e imaterial ligados ao meio rural da região, mas insiste em reforçar: “Não vemos os alunos interessados em saber disso”.

Já o professor José, formado em História na UNESC, leciona no Ensino Médio em duas escolas consideradas rurais, uma em Turvo e outra em Morro Grande. Vale lembrar que Morro Grande é uma das cidades com maior índice de população vivendo em domicílios na zona rural, cerca de 73%. José aponta que a cultura do campo é o oposto da cultura urbana, a valorização do trabalho nas atividades agropecuárias, a permanência em um estilo de vida diferente. Sente os mesmos problemas quanto à questão da valorização da cultura do campo nos livros didáticos: “O que se trata nos livros são as questões apresentadas do êxodo rural. Apesar dos autores não apontarem qual meio é melhor ou pior, fica-se a sensação de que a cidade é mais desenvolvida, evoluída, como se o campo fosse atrasado”.

Para suprir estas questões, José afirma que faz inúmeras saídas para museus ou espaços ao ar livre que são de preservação ambiental que o professor afirma que “têm sua historicidade”. No entanto, José não organizou visitas aos museus levantados por nós para esta pesquisa, apesar de constantemente colocar que as ações educativas em museus são extremamente importantes para a educação dos alunos. Mesmo professor de história da região, José afirmou ter apenas visitado o museu de Ermo-SC, sem, no entanto, fazer nenhuma atividade com as escolas neste local, apontando a falta de recursos da escola para conseguir o transporte para as visitas.

O terceiro professor entrevistado, André, formado na UFSC, dá aulas há dois anos na rede estadual. É professor do Ensino Médio no município de Maracajá, com cerca de um terço da população morando na zona rural, e no distrito de Hercílio Luz, em uma comunidade majoritariamente de pescadores e agricultores no município de Araranguá. Quando perguntado sobre a questão da cultura do campo nos livros didáticos, André abordou a questão da ausência da temática nos livros, com raras discussões no período do feudalismo e na questão da reforma agrária na Revolução Russa.

Ao abordarmos a questão da educação patrimonial, o professor definiu-a como “uma educação fora da escola, fora da classe. É aprender história através do patrimônio que já está edificado”, mostrando ainda uma noção de patrimônio mais ligada ao material. André disse ter dificuldade em como ligar a educação patrimonial à possibilidade de auxiliar o professor na valorização da cultura do campo: “No campo é lavoura. Como vamos fazer um patrimônio?”. Dos museus da região analisadas, o professor André disse apenas conhecer o de Araranguá e não levou ainda nenhuma turma de suas escolas a este espaço. Destacou que há dificuldade para a obtenção de transporte e que os museus listados passam por uma dificuldade adicional: “Acredito que as pessoas passam por esses locais e não os associam à valorização da cultura do campo”.

O quarto professor entrevistado foi Mauro, formado em História na UNESC. Leciona no Ensino Médio em uma escola rural do município de Jacinto Machado e em uma escola na região urbana do município de Maracajá. Ao caracterizar seus alunos, apontou maior dificuldade de lecionar para os alunos da escola na zona urbana de Maracajá. Quanto aos alunos da escola rural, trouxe a seguinte descrição: “São alunos com um empenho incomum. Eu vejo que eles querem sair do campo e eles tem a capacidade de sair do campo, pois são ótimos alunos”.

Ao falarmos de cultura do campo, Mauro falou que entende ser a cultura que os alunos desta região receberam de seus antepassados e a valorização de aspectos culturais como o “sertanejo antigo” na região da escola rural de Jacinto Machado em oposição ao “funk” mais apreciado na escola de Maracajá. Já no aspecto da presença da cultura do campo no material didático, o professor acredita que até há conteúdo no material didático, mas deixa a desejar alguns aspectos como a participação da mulher: “Não posso usar o livro didático como única ferramenta dentro da sala de aula. Ele é incompleto neste aspecto, por exemplo”.

Quando abordado sobre educação patrimonial, Mauro apresentou aspectos do cuidado com o patrimônio da escola, mais uma vez destacando que os alunos da escola rural de Jacinto Machado eram muito mais cuidadosos neste aspecto. Por conta desta concepção de educação patrimonial, o professor não conseguiu responder se este tipo de educação poderia auxiliar na valorização da identidade dos povos do campo. Em relação aos museus da região, Mauro apenas conhece os museus de Ermo e Araranguá, sendo que levou apenas os alunos de Jacinto Machado ao museu de Araranguá, mas a exposição não tinha temática patrimonial do campo. Citou como grande dificuldade a falta de verba dos municípios para pagar o deslocamento dos alunos: “A viagem ao museu de Araranguá foi encaixada em uma visita que

fizemos à UNESCO e à Mina Modelo, em Criciúma, envolvendo um projeto temático com todas as disciplinas da escola. Na volta, consegui passar pelo museu de Araranguá”.

### **Análise de Resultados**

Como apontando anteriormente, os dados seriam analisados a partir de quatro aspectos específicos. O primeiro deles é observar a noção de cultura do campo por parte dos professores das escolas da região. Todos os professores têm licenciatura em História. Três dos professores se formaram na UNESCO de Criciúma e um deles se formou na UFSC, em Florianópolis. Neste aspecto, notamos que provavelmente por nenhum deles ter uma formação mais específica para o trabalho em escolas do campo, houve bastante dificuldade de definir conceitos básicos de cultura do campo, ou identidade dos povos do campo.

A cultura do campo, quando não completamente incompreendida, resumia-se à valorização dos saberes e fazeres que acreditamos fazer ainda parte de uma concepção romantizada do campo e longe da necessidade de afirmação do campesinato como sujeito histórico (ARROYO, 1999). Tratar a cultura do campo, para os professores, é tratar de questões ligadas à prática das atividades econômicas agropecuárias, da valorização de determinadas músicas e tipos de alimentação. As entrevistas revelaram que as colocações das pesquisas acadêmicas sobre o conteúdo dos livros didáticos serem centrados na cultura urbana têm sua razão de ser e foram ouvidas dos próprios docentes que lidam com as escolas rurais em seu dia a dia.

Mas a questão torna-se mais compreensível quando observamos o livro didático que serve de apoio ao professor que entra em salas de aulas de escolas do campo. Nosso segundo aspecto específico a ser analisado nas entrevistas tem por fim prover informações sobre as necessidades de valorização da cultura e da identidade do campo nos livros didáticos. Apesar da qualidade do material, seu conteúdo está claramente ligado à necessidade de formação mais ampla, visando as provas de ingresso no Ensino Superior. A temática das lutas no campo no Brasil raramente é citada ao longo dos três volumes, como por exemplo, no governo de João Goulart. Dentro da seção “A Mobilização Popular” aparece a seguinte menção:

No campo ocorria a formação de diversos sindicatos, cujas direções eram disputadas por complexos grupos católicos de direita e esquerda e pelo PCB, ainda na clandestinidade, reclamando a reforma agrária e o cumprimento das leis trabalhistas aprovadas no início de 1963. Mas o movimento dos trabalhadores rurais tinha nas temidas Ligas Camponesas o seu braço mais radical. Organizada por Francisco Julião, em Pernambuco e na Paraíba, entre 1955 e 1964, como forma de resistência dos pequenos agricultores e trabalhadores, as Ligas recorriam muitas vezes às armas

contra os desmandos de latifundiários e defendiam uma reforma agrária radical (CAMPOS e CLARO, 2013, v. 3, p. 159).

Se o professor depender apenas do trabalho com o livro didático, pouco mais encontrará do que isto para embasar a sua tentativa de abordar a luta dos trabalhadores do campo, a questão das violências e contínuas agressões no percurso da história, do fato dos camponeses serem historicamente ativos em processos de rebeliões e apresentarem elevado grau de radicalidade na sua ação política (TARDIM, 2012).

Mesmo longe desta perspectiva, os professores foram unânimes em mostrar que os livros didáticos tocam pouco no que entendem por cultura do campo, ou o que poderíamos considerar de questão agrária. Há desconforto em ter que lidar com um conteúdo que é pensado de maneira generalizada para todo o Brasil, principalmente em sua porção urbana, e não foca questões locais e principalmente em aspectos que possam ser melhor dialogados com a realidade dos alunos das escolas do campo. Nota-se que, na maioria das falas, o professor nota que o campo foi hierarquizado inferiormente em relação à cidade (TAMANINI e PEIXER, 2011). Há falas que o professor mostra que os alunos podem sair do campo por serem capazes e inteligentes, afirmando mesmo que eles vão conseguir sair do campo no futuro justamente por este motivo.

O terceiro aspecto específico de análise teve por objetivo levantar as concepções dos professores sobre como a educação patrimonial pode contribuir no processo de valorização da cultura camponesa e da identidade dos povos do campo. A maioria dos professores ligou a educação patrimonial à educação realizada em espaços não formais, como os museus. Houve também maior ligação com o patrimônio material e que pode servir de acervo para exposições de objetos do trabalho no campo. Houve ainda caso em que o professor apontou educação patrimonial como preservação do patrimônio público da própria escola por parte dos alunos.

Quando pensamos na educação patrimonial para evidenciar de culturas marginalizadas (FLORÊNCIO, 2015), como é o caso da cultura do campo, observa-se ainda um grande obstáculo. Se os professores não têm noção clara da necessidade de auxiliar no processo de afirmação do sujeito histórico do campo e não conseguem perceber o potencial da educação patrimonial, terão grandes dificuldades de entender os museus da região como possíveis espaços de aprendizagem para este processo. E como consequência, terão pouca ou nenhuma propensão a buscar maior interação com os próprios museus, seja para desenvolver um trabalho de longo prazo, seja para fazer uma simples visita.

Nosso quarto aspecto específico de análise passava por compreender o papel do professor como interlocutor no processo de utilização da educação patrimonial para suprir uma ausência sentida nos livros didáticos e afirmada pelos próprios no uso do material diariamente em sala de aula. O papel do museu é valorizado em todas as respostas, no entanto, quase nenhum professor levou os alunos e a maioria sequer conhece os museus apontados na lista e que estão presentes nas páginas das prefeituras na internet de cada uma das cidades aqui destacadas.

O que foi apontado como causa deste fenômeno, de maneira unânime, foi a dificuldade de obtenção de meio de transporte. Todos os professores apontaram a dificuldade de obtenção de verba para realizar os deslocamentos. Em outros casos, foi apontado, como componente adicional, o desinteresse dos alunos com o tema. Mas em nenhum dos casos foi apontada uma deficiência por parte do professor, de não se aprofundar na temática, de não planejara a atividade ou mesmo da falta de estrutura do Estado em fornecer a formação adequada para a atuação em escolas do campo.

### **Considerações finais**

Acreditamos que este trabalho traz contribuições importantes para a discussão sobre como a educação patrimonial pode auxiliar na valorização da cultura campesina no ensino de História em escolas do campo. A região do extremo sul catarinense tem forte presença de população rural, importante participação de atividades agropecuárias no PIB da região e muito pouca pesquisa relacionada a esta temática. Além disso, conseguiu perceber importantes lacunas na formação dos professores que estão diariamente lidando com alunos que moram em zonas rurais e que estão longe de poder auxiliar no processo de afirmação destes sujeitos como portadores de uma história de lutas e de uma identidade própria.

A pesquisa apresenta também algumas limitações. Acreditamos que há a necessidade de se entrevistar um número maior de professores e de se aprofundar mais a questão da cultura campesina. Muitas escolas criaram inúmeras barreiras para que pudéssemos contatar os professores, o que fez com que o número de entrevistados não pudesse ser maior. No entanto, acreditamos que a pesquisa, além dos resultados interessantes anteriormente citados, traz caminhos que podem render bons frutos para a reflexão de projetos futuros em escolas do campo.

Há uma clara necessidade de se desenvolver um trabalho com os professores dessas escolas no sentido de auxiliar tanto na formação específica para as escolas do campo, quanto

na utilização dos espaços não formais de educação, como é o caso dos lugares de memória. É preciso também compreender melhor até que ponto as reclamações quanto à infraestrutura, ou à falta de verba para transporte para estes museus realmente dificulta de maneira tão significativa que impeça a organização deste tipo de atividade. Outro caminho a ser percorrido é compreender o papel do poder público e dos responsáveis pelos museus neste processo, além dos próprios alunos destas escolas.

Mesmo com as dificuldades apontadas, sabemos que ações bem planejadas de educação patrimonial podem dar bons resultados. No entanto, se essas ações dependerem exclusivamente da ação dos professores das escolas do campo, os resultados podem não ser satisfatórios. Torna-se necessário a criação de mecanismos públicos que coloquem os professores em contato com os museus e que se possam planejar atividades que sejam de interesse dos alunos e que busquem a valorização de sua cultura local.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Palestra sobre a educação básica e movimentos sociais**. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. A educação Básica e o movimento social do campo. Caderno 3. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc#>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CALDART, Roseli. “Educação do Campo”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011, p. 257-267.

CAMPOS, Flavio de e CLARO, Regina. **Oficina de História** (vols. 1, 2 e 3). São Paulo: Leya, 2013.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo. Entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. Tese de Doutorado em Educação. Unimpep, 2011.

- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 133-145.
- FLORÊNCIO, Sônia. “Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais”. In: PINHEIRO, A. (org.). **Cadernos do Patrimônio Cultural**, vol. 1, Educação Patrimonial. Fortaleza: Secretaria de Cultura de Fortaleza/ IPHAN, 2015, p. 21-32.
- FURTADO, C. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FURTADO, C. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FURTADO, C. **A fantasia organizada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novos problemas**. São Paulo: Francisco Alves, 1979.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.
- MURARI, Luciana. **Brasil, ficção geográfica: ciência e nacionalidade no país D`os Sertões**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapeming, 2007.
- OLIVEIRA, Rafael Cardoso de. **Calçadão Cultural de Sombrio (SC): proposta de roteiro turístico histórico-cultural**. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal Catarinense, Curso Superior de Tecnologia em Gestão do Turismo, 2016, 93 f.
- PRADO JÚNIOR, C. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1933.
- PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1942.
- PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1945.
- PRADO JÚNIOR, C. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966.
- REIKE, Adalberto. **Diagnóstico e perspectivas de desenvolvimento sócio-educacional dos assentados rurais da comunidade de Vila Nova, Santa Rosa do Sul-SC, e participação do IFECTC – Campus Sombrio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2009, 72 f.

SANTOS, Clarice. Aparecida. **Educação no campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na Instituição de políticas públicas e a licenciatura de educação no campo da UNB.** Brasília: Líber Livro, Faculdade de Educação da UNB, 2012.

SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas: Papirus, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TAMANINI, Elizabete e PEIXER, Zilma. Educação e Patrimônio Cultural: diálogos entre cidade e campo como lugares de identidades ressonantes. **Tempo & Argumento**, v. 3, n. 1, 2011, p. 20-50.

TARDIN, José Maria. “Cultura Campesina”. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011, p. 180-188.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.